

DEL CRÉDITO ACCES AL CRÉDITO DE LARGO PLAZO “TÚ ELIGES”

HÉCTOR ANDRÉS PÉREZ ENCISO

**UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C.
2018**

DEL CRÉDITO ACCES AL CRÉDITO DE LARGO PLAZO “TÚ ELIGES”

Línea de investigación: Evaluación de Programas

HÉCTOR ANDRÉS PÉREZ ENCISO

**Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación**

GABRIEL JOSÉ ANGULO LINERO

ASESOR

**UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA
EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C.
2018**

A mi madre, todo esto ha sido posible por ella.

*A Parov Stelar y Caravan Palace por acompañarme con sus composiciones en esta ardua tarea
de escritura.*

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible gracias a muchos colaboradores, colegas, funcionarios y amigos.

Sea el momento para agradecerle a una de las mentes detrás de esta idea, Diana Marcela Durán Muriel, Exdirectora de Educación Media de la Secretaría de Educación del Distrito. Recién iniciando este proceso y aún con muchas dudas frente a su desarrollo, me brindó la idea que terminó consolidando este trabajo. En buena medida este trabajo fue posible gracias a usted, gracias.


Durante la planeación de la evaluación tuve la valiosa colaboración de colegas brillantes que aportaron en muchos frentes a pulir el diseño conceptual y metodológico y contribuyeron de manera muy importante en la recolección de información que oficia como principal insumo de la evaluación que aquí presento:

Liliana González, Docente de la Universidad del Rosario; Juanita Henao, Docente de la Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación de la Universidad Externado de Colombia; Marcela Bautista Macia, Docente de la Universidad Nacional de Colombia; Maximiliano Gómez, Exdirector de Fomento de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional y actual Subsecretario de Calidad y Pertinencia de la Secretaría de Educación de Bogotá; Tatiana Velasco, Investigadora del Centro de Estudios Económicos de la Universidad de los Andes; Alexandra Hernández, Exgerente de la Estrategia ACCES; Raúl Camargo, Coordinador de las Estrategias de Acceso para la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional; Andrea Ballares, Asesora de la Dirección de Educación Media de la Secretaría de Educación de Bogotá; Katherine Quintín, Sergio Wilches, David Avendaño y Claudia Milena Reyes, Equipo Líder de las Estrategias de Acceso a la Educación Superior de la Secretaría de Educación del Distrito; Alejandro Lemus, profesional de la Dirección de Educación Media de la Secretaría Distrital de Educación; y Carlos Sarria, Profesional de la Oficina Asesora de Planeación del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior – ICETEX.

Por último y no menos importante, quiero extenderle mi profundo agradecimiento al equipo de colegas de la Línea de Evaluación de Políticas y Programas, dirigido por el Profesor Gabriel Angulo Linero, quien oficia como director de este trabajo de grado; por su apoyo permanente y su oportuna asesoría, infinitas gracias.

Agradezco con particular cariño a cada uno de ustedes, no solo por su realimentación en una o más etapas de este proceso; el agradecimiento es, ante todo por el tiempo dedicado a aportar en el desarrollo de este trabajo de grado. Reza un sabio proverbio: *“Lo que hacemos por nosotros mismos muere con nosotros. Lo que hacemos por otros, en el mundo permanece y es inmortal”*. Gracias.

DEL CRÉDITO ACCES AL CRÉDITO DE LARGO PLAZO “TÚ ELIGES”

	Resumen Analítico en Educación - RAE
	Página 1 de 5
Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Del Crédito ACCES al Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges”
Autor(a)	Héctor Andrés Pérez Enciso
Director	José Gabriel Angulo Linero
Publicación	Investigación Evaluativa
Palabras Claves	Crédito Educativo, Equidad Social, Igualdad de Oportunidades, Evaluación de Programas, Modelo CIPP.

Descripción
<p>Colombia es un país con retos significativos en términos de la garantía del acceso de jóvenes vulnerables a la educación superior. Este trabajo plantea una evaluación de una de las principales puntas de lanza para el cierre de brechas en este nivel educativo: el Crédito de Largo Plazo ACCES (Acceso con Calidad a la Educación Superior) del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior – ICETEX. Este programa, implementado desde el año 2002 con recursos del Banco Mundial, ha sido resaltado de manera positiva en las evaluaciones realizadas por diferentes equipos de especialistas de la Universidad Nacional (2007), la Universidad de los Andes (2008), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE y el Banco Mundial (2012), entre otros, como un importante derrotero para aumentar el acceso en la educación superior con un enfoque de cierre de brechas, dado que se concentra en jóvenes con mérito académico principalmente de estratos socioeconómicos vulnerables.</p> <p>Ahora bien, desde el segundo semestre del año 2015 el programa ACCES se transformó en el Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges”, que brinda mayores alternativas de financiación a los estudiantes por medio de tres líneas parcialmente diferentes de crédito donde los estudiantes pueden financiar el 75%, el 90% y el 100% de sus estudios. Este nuevo programa se focaliza únicamente en estudiantes provenientes de los estratos 1, 2 y 3, con puntajes bajos en el Sisbén y fija semestralmente un puntaje mínimo en las Pruebas Saber 11° como criterio de selección de sus potenciales beneficiarios.</p>

Entendida así la cuestión, este trabajo se propuso evaluar los resultados del programa en el marco de la transformación del Crédito ACCES al Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges” en el acceso con equidad a la educación superior en Bogotá en el periodo 2014-2016, haciendo uso del Modelo Evaluativo CIPP (Contexto, Insumos, Procesos y Resultados) propuesto por Stufflebeam y Schinkfield (1987). Para efectos metodológicos y de delimitación del estudio, esta evaluación se concentró en las dimensiones de contexto y resultados.

El trabajo se encuentra dividido en cinco partes: la primera presenta el problema de investigación que suscita la preocupación evaluativa; la segunda contiene el marco de referencia conceptual que orienta la evaluación; la tercera expone el diseño metodológico, incluyendo enfoque y tipo de investigación, participantes, categorías, variables, hipótesis, validez y consideraciones éticas. La cuarta parte presenta los principales hallazgos de las evaluaciones de contexto y de resultados con sus respectivas recomendaciones y oportunidades de mejora. Finalmente, la última parte presenta las conclusiones generales del trabajo y plantea interrogantes para continuar avanzando en futuras investigaciones.

Fuentes

- Bausela, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense De Educación*, 14(2), 361 - 376. doi:10.5209/RCED.17241
- Briceño, A. (2011). Justicia: ¿igualdad o equidad en la educación superior? *Revista Educación y Desarrollo Social*. Volumen 5 (2). 70-83.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol. 1(1), 2012, pp. 9-45.
- Brugué-Torruea, Q. (2014). Políticas públicas: entre la deliberación y el ejercicio de autoridad. *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 1(1), 37-55.
- Bula, J. I. et al. (2007). Medición de Impacto del Crédito Educativo ACCES en la Cobertura, la Permanencia y el Desempeño Académico en la Educación Superior en Colombia: ICETEX.
- Camargo, M. (2009). El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicasos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Volumen 7 (2). 1619-1638
- Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico – CEDE. (2008). Segunda Medición de Impacto del Crédito Educativo ACCES en el Acceso con Equidad, Permanencia, Desempeño Académico y Graduación en la Educación Superior en Colombia, 2003-2008. Bogotá: Universidad de los Andes, ICETEX.
- Cohen, M., March, J. y Olsen, J. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1). 1-25.
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Artículo 67 [Título II, Capítulo II]. 2da Ed. Legis.
- Cuchumbé, N. (2003). Jhon Rawls: La justicia como equidad. *Criterio Jurídico*. Número 3. 7-33

- Dente, B., y Subirats, J. (2014). Decisiones públicas. Análisis y estudio de los procesos de decisión en políticas públicas. Barcelona: Editorial Ariel.
- Gómez, V. M. (2015). La pirámide de la desigualdad en la educación superior en Colombia. Diversificación y tipología de instituciones. Bogotá: Unibiblos.
- Gómez Campo, V. M., Celis Giraldo, J. E. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*. Número 33. 106 – 117.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado C., Baptista L, (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. México.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE & Banco Mundial. (2012). *La educación Superior en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE. (2016). *Educación en Colombia. Evaluaciones de políticas nacionales de educación*. Paris: Éditions OECD. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Pérez Enciso, H. A. (2017). Problemas, actores y decisiones en las políticas públicas. Marco de análisis para el estudio de los programas de crédito educativo en Colombia. *Revista Universitas Humanística*. Número 83, 237-264.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 50. 173-195.
- Rawls, J. (2012). La justicia como equidad. España: Editorial Tecnos.
- Romero, F. (2006). Sociología de la Educación. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Sánchez, F. y Velasco, T. (2015). ¿Los préstamos para educación superior mejoran el salario? Crédito Educativo y Mercado Laboral: una aproximación de regresión discontinua para Colombia. *Revista Desarrollo y Sociedad*. No. 74. 181-223.

Contenidos

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

- 1.1 Planteamiento del problema
- 1.2 Pregunta evaluativa
- 1.3 Objetivos
- 1.4 Antecedentes
- 1.5 Justificación

CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA

2.1 Marco de referencia conceptual

2.2 Marco normativo, legal y político

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de investigación

3.2 Tipo de investigación

3.3 Participantes de la evaluación

3.4 Categorías y variables de análisis

3.5 Hipótesis y anticipaciones de sentido

3.6 Validez de los instrumentos y de las fuentes de información requeridas para la evaluación

3.7 Consideraciones éticas

CAPÍTULO IV. HALLAZGOS

4.1 Trayectoria y transformación del programa

4.2 Evaluación de contexto

4.3 Evaluación de resultados

4.4 Recomendaciones

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

REFERENCIAS

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de entrevista a funcionarios de la Secretaría de Educación del Distrito – SED

Anexo 2. Instrumento de entrevista a expertos en educación superior

Anexo 3. Información solicitada al ICETEX por medio de Derecho de Petición

Anexo 4. Estructura de la matriz de validación de instrumentos

Anexo 5. Formato de consentimiento informado

Metodología

Los autores del Modelo CIPP recomiendan a los evaluadores hacer uso de un amplio espectro de técnicas de recolección de información que permitan el desarrollo de un ejercicio que se ajuste a los intereses evaluativos con criterios de eficiencia (Stufflebeam y Schinkfield, 1987). Con base en este postulado, la metodología empleó un enfoque mixto de tipo descriptivo para evaluar el contexto donde opera el programa de crédito de largo plazo, los resultados obtenidos antes y después de la transformación en el segundo periodo académico de 2015 y sus implicaciones en el acceso con equidad social a la educación superior.

DEL CRÉDITO ACCES AL CRÉDITO DE LARGO PLAZO “TÚ ELIGES”

Consonantes con el modelo CIPP, la evaluación estuvo compuesta por tres fases metodológicas. La primera desarrolló una sub-evaluación a través de técnicas asociadas al análisis documental y a entrevistas semi-estructuradas con expertos y funcionarios del sector de educación superior, identificando las principales características del contexto donde se implementa la Línea de Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges” y reconociendo la forma en que los objetivos y el horizonte estratégico del ICETEX y su programa de crédito de largo plazo responden a las necesidades de acceso a la educación superior allí planteados.

La segunda fase metodológica desarrolló una sub-evaluación con el objetivo de reconocer y evaluar los resultados esperados y no esperados de la transformación del Crédito en el acceso con equidad social a la educación superior, por medio del perfilamiento de la población objetivo del programa (estudiantes que presentan las Pruebas Saber 11° en la ciudad de Bogotá y potenciales demandantes del crédito) y de los beneficiarios de la estrategia, haciendo uso de datos panel con información educativa y socioeconómica de los jóvenes, proveniente del ICFES y del ICETEX.

La tercera fase, de carácter transversal, buscó reconocer aquellos elementos susceptibles de mejora, para favorecer una mayor efectividad en el cumplimiento de los objetivos de la línea de largo plazo.

Conclusiones

Con base en las evaluaciones de contexto y resultados, se concluyeron tres elementos:

1. El ICETEX aún enfrenta un importante reto en términos de articular sus programas con las políticas sectoriales de las entidades territoriales. La evaluación encontró que las líneas de crédito del ICETEX no se encuentran armonizadas con las estrategias de acceso a la educación superior propias del Gobierno Distrital.
2. Con la transformación ocurrida en 2015 una mayor proporción de jóvenes de sectores vulnerables resultan beneficiados por la estrategia. Los datos sugieren que, efectivamente, un mayor número de estudiantes de estratos 1, 2 y 3 y clasificados en el Sisbén acceden a la educación superior por medio del crédito por cuenta del cambio de los parámetros para la focalización de beneficiarios.
3. Con la estandarización del puntaje mínimo en la Prueba Saber 11° requerido para optar al crédito de largo plazo, el programa refuerza la inequidad social en el acceso a la educación superior, toda vez que pone a competir en igualdad de condiciones a jóvenes con desiguales trayectorias educativas.

De manera general, se puede afirmar que el comportamiento de la cobertura con crédito educativo es similar a las tasas nacional y distrital de cobertura en la educación superior, con la diferencia que la mayor parte de la matrícula producto de la estrategia se reporta en IES privadas y que ésta se conforma de jóvenes provenientes de condiciones más vulnerables. El programa en efecto está logrando que más jóvenes que de otra forma no hubieran podido acceder a la educación superior, lo hagan en igualdad de condiciones y esto implica un logro en términos de acceso con equidad social de la estrategia.

Fecha de elaboración del Resumen:

14

08

2018

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2 Pregunta evaluativa.....	6
1.3 Objetivos.....	6
1.4 Antecedentes.....	7
1.5 Justificación.....	11
CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA.....	13
2.1 Marco de referencia conceptual.....	13
2.2 Marco normativo, legal y político.....	22
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.....	23
3.1 Enfoque de investigación.....	23
3.2 Tipo de investigación.....	25
3.3 Participantes de la evaluación.....	28
3.4 Categorías y variables de análisis.....	29
3.5 Hipótesis y anticipaciones de sentido.....	32
3.6 Validez de los instrumentos y de las fuentes de información requeridas para la evaluación.....	33
3.7 Consideraciones éticas.....	34
CAPÍTULO IV. HALLAZGOS.....	35
4.1 Trayectoria y transformación del programa.....	35
4.2 Evaluación de contexto.....	41
4.3 Evaluación de resultados.....	50
4.4 Recomendaciones.....	64
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS.....	67
REFERENCIAS.....	71
ANEXOS.....	76
Anexo 1. Instrumento de entrevista a funcionarios de la Secretaría de Educación del Distrito – SED.....	76
Anexo 2. Instrumento de entrevista a expertos en educación superior.....	79
Anexo 3. Información solicitada al ICETEX por medio de Derecho de Petición.....	81
Anexo 4. Estructura de la matriz de validación de instrumentos.....	82
Anexo 5. Formato de consentimiento informado.....	83

DEL CRÉDITO ACCES AL CRÉDITO DE LARGO PLAZO “TÚ ELIGES”

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Articulación entre objetivos y dimensiones de análisis	30
Tabla 2. Matriz categorial	30
Tabla 3. Matriz de variables e indicadores	31
Tabla 4. Validez de los instrumentos de recolección de información	33

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Modalidades del Crédito “Tú Eliges”	39
-----------------------------------------------------	----

INTRODUCCIÓN

La educación superior es un tramo del sistema educativo que aun plantea retos significativos a los decisores de política pública en términos del acceso de las poblaciones de menores recursos. Si bien en los últimos años se ha experimentado un crecimiento importante en las tasas de matrícula, lo cierto es que las diferencias de origen de los estudiantes continúan acentuándose en el mundo escolar (Dubet, 2011). Diversos informes de política pública (Banco Mundial, 2003; OCDE y Banco Mundial, 2012; OCDE, 2016) han llamado la atención sobre la necesidad de diseñar estrategias para aumentar la participación de los sectores más vulnerables en este nivel, que cumple un papel decisivo en el cierre de brechas sociales, el fortalecimiento de la economía, la investigación y la innovación.

Como conjunto organizado de cursos de acción, la política educativa constituye la principal herramienta del Gobierno para lograr este propósito, y en este orden de ideas, sus programas operacionalizan los objetivos allí dispuestos. En este sentido, como alternativa para disminuir las barreras de jóvenes académicamente sobresalientes provenientes de sectores social y económicamente vulnerables, el Gobierno Colombiano diseñó desde entrado el año 2000, un portafolio de programas de crédito educativo con el propósito de mejorar la pertinencia, la cobertura y la calidad en la educación superior con parámetros de equidad social, operado por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior – ICETEX.

Este documento presenta los resultados de la evaluación de uno de los programas que conforma este portafolio, el Crédito de Largo Plazo ACCES (Acceso con Calidad a la Educación Superior) que operó entre 2002 y 2015, año en el que se transformó en la Línea de Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges”. Esta evaluación, que toma como referentes conceptuales los postulados de la sociología de la educación y la sociología de la juventud, y como referente evaluativo el modelo CIPP (contexto, insumos, procesos y resultados), se propuso

evaluar los resultados del programa en el acceso con equidad a la educación superior en la ciudad de Bogotá entre 2014 y 2016, tomando como pregunta de base en qué medida la transformación del programa en 2015 contribuyó a fomentar equidad social. Para efectos de delimitación metodológica del trabajo, la evaluación se centró en situar la estrategia en el contexto colombiano de educación superior y analizar sus resultados en este marco.

El documento está conformado por cinco partes. La primera presenta el planteamiento general del problema de investigación donde se contextualiza al lector sobre el rol estratégico del ICETEX y sus estrategias de crédito como una de las puntas de lanza de las políticas de educación superior en el país. La segunda contiene los referentes conceptuales que orientan la evaluación del programa, enfatizando en la perspectiva de la sociología de la educación y la juventud y el papel de las políticas públicas y sus programas en la garantía de oportunidades para que los jóvenes desarrollen transiciones efectivas de la educación media a la superior y se inserten en condiciones dignas al mercado de empleo. La tercera presenta la estructura metodológica de la evaluación, enfatizando en la ventaja de implementar metodologías mixtas en el análisis de políticas públicas y particularmente en caso del programa de crédito de largo plazo, dada la compleja red de factores que intervienen en los discursos que sustentan la estrategia y en los resultados obtenidos a lo largo de su implementación.

La cuarta expone los principales hallazgos de la evaluación, analizando las características y necesidades del contexto de acceso a la educación superior en Colombia y Bogotá, y la manera en que los resultados del programa responden y contribuyen a disminuir, en mayor o menor medida, determinadas situaciones problemáticas allí identificadas.

Consonante con la naturaleza misma de la evaluación, este capítulo presenta las recomendaciones y oportunidades de mejora para continuar avanzando en la implementación de la estrategia con foco en el aseguramiento de un acceso con equidad social a la educación superior. Finalmente, la quinta parte presenta las conclusiones de este trabajo y plantea las

preguntas generadas por el evaluador para continuar con el estudio de los programas de crédito educativo en futuras investigaciones.

CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La educación superior es uno de los principales ejes para el desarrollo social, cultural y económico de una sociedad y sus tasas de cobertura constituyen un indicador para medir la igualdad social de oportunidades de una nación. La posibilidad de incrementar los índices de desarrollo económico, productividad e innovación, que redundan en la disminución de inequidad y pobreza, recaen en buena medida sobre este nivel educativo. Lo anterior indica que la educación superior genera beneficios en dos sentidos: favorece mayores oportunidades a las personas y propicia las condiciones para una mayor cohesión social (Briceño, 2011b).

Colombia ha mostrado avances significativos en este sentido con el aumento en más de 20 puntos porcentuales en las tasas de acceso desde el año 2002. La tasa de cobertura bruta pasó de 24.5% aquel año, al 51.5% en 2016; ese año, el 38% de estudiantes egresados de la educación media accedieron a un programa de educación superior inmediatamente egresaron de grado 11° (Fuente: MEN/SNIES, 2017). No obstante, este panorama reafirma la existencia de importantes limitaciones para la garantía de un acceso universal a este tramo del sistema educativo que abarca programas técnicos, tecnológicos, universitarios y de formación para el trabajo y el desarrollo humano (FTDH).

De acuerdo con información presentada por la OCDE y el Banco Mundial (2012), entre 2002 y 2010, la probabilidad de acceso de los jóvenes en edad teórica para cursar la educación superior aumentó del 7.9% al 9.5% en el quintil más pobre, mientras que las probabilidades de los ubicados en el quintil más rico aumentaron del 40.6% al 52% en el mismo periodo. De igual manera, aproximadamente la mitad de los estudiantes que

ingresaron a la educación superior en el país en 2010 debió pagar por un cupo en una institución privada, entre otras razones, por los escasos cupos de educación superior pública.

Bogotá presenta una tendencia consonante con la nacional. En el año 2014, únicamente el 48% de los estudiantes que egresaron de la educación media transitó a la educación superior. De acuerdo con cifras reportadas por la Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), el 67% de jóvenes egresados de una Institución de Educación Distrital (IED) que transitó efectivamente ese año, ingresó a una institución de educación superior (IES) pública, y el 71,9% de los jóvenes provenientes de un colegio privado optó por una IES privada (SED, 2017).

En este escenario educativo con significativas restricciones para la garantía del acceso a los estudiantes más vulnerables, se gestan los programas de crédito educativo liderados por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX)¹, como una estrategia para aumentar las tasas de acceso con criterios de equidad, cobertura, calidad y pertinencia². Los créditos del ICETEX constituyen una medida que apunta al financiamiento de la demanda en la que los estudiantes adquieren un apoyo económico que les permite pagar la matrícula de programas en universidades privadas o costear su sostenimiento mientras cursan sus estudios en una institución pública.

Si bien existe un amplio portafolio de créditos del ICETEX para financiar estudios técnicos, tecnológicos, profesionales y de posgrado, el programa socialmente más relevante es la Línea de Crédito de Largo Plazo, un programa diseñado desde 2002, denominado Crédito ACCES (Acceso con Calidad a la Educación Superior) para atender a estudiantes de escasos recursos económicos con resultados académicos sobresalientes, en un esfuerzo por aumentar las tasas de acceso a programas de educación superior de los sectores sociales

¹ Desde 1950, Colombia ha sido pionero en la implementación de estas estrategias, en cabeza del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (ICETEX), financiado con recursos del gobierno nacional y desde 2005, con recursos de las entidades territoriales (Pérez Enciso, 2017).

² Estos cuatro criterios configuran las puntas de lanza de los programas del ICETEX.

rezagados de este nivel educativo. Una vez el joven adquiere su título de formación, cuenta con un periodo de tiempo de hasta el doble de duración de su programa para pagar la deuda con la entidad.

Según información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional (2006) y el Banco Mundial y la OCDE (2012), el número de beneficiarios de Créditos ACCES en todo el país pasó de 53.000 estudiantes en 2003 a un número cercano a los 155.000 en 2011. Aunque la participación de las clases con menores recursos ha sido relativamente limitada, la mayor cantidad de estudiantes inscritos en el crédito educativo pertenece a los estratos 1, 2 y 3³. Por esta razón, el Crédito ACCES ha sido ampliamente reconocido como una iniciativa efectiva para propiciar oportunidades de acceso.

Ahora bien, desde el segundo periodo académico de 2015 el Crédito ACCES se transformó en la Línea de Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges”⁴, cuyo cambio más notable es la estandarización de los criterios de selección de los estudiantes. La nueva línea de crédito de largo plazo se dirige a jóvenes de estratos 1, 2 y 3, con puntajes bajos en el Sisbén⁵ y ubicados en un rango sobresaliente de resultados en las Pruebas Saber 11° a nivel nacional, ello es, estudiantes con un puntaje global en la prueba igual o superior a 270 de un total de 500 puntos.

Los resultados del programa en medio de la transición entre ACCES y “Tú Eliges” constituye la preocupación de este trabajo. Interesa entonces *analizar y evaluar los resultados de la transformación del programa de Crédito ACCES al Crédito de Largo Plazo “Tú*

³ Alrededor del 81% de los estudiantes con crédito en 2013 pertenecían a los estratos 1 y 2 (ICETEX/MEN, 2014). Se estima que los estudiantes beneficiarios se encuentran matriculados en su mayoría en universidades o instituciones universitarias (82%), instituciones tecnológicas (8%) y en instituciones técnicas profesionales (8%), de las cuáles, más del 80% provenían del sector privado (Bula et al, 2008).

⁴ Esta información se puede consultar en el siguiente vínculo: <https://www.icetex.gov.co/dnnpro5/en-us/cr%C3%A9ditoeducativo/archivol%C3%ADneasdecr%C3%A9dito/estudiantest%C3%A9nicostecnol%C3%B3gicosyuniversitarios/largoplazoacces.aspx>

⁵ De acuerdo con la información reportada por el ICETEX, se priorizan los estudiantes con puntajes iguales o inferiores a 58.12 provenientes de las 14 ciudades principales del país, con puntajes iguales o inferiores a 58.16 de las demás zonas urbanas, y con puntajes iguales o inferiores a 40.75 cuando provienen de zonas rurales.

Eliges” en el marco del acceso con equidad a la educación superior por vía de los créditos educativos. De esta manera, importa revisar la contribución del crédito al cierre de brechas sociales de acceso a este nivel educativo e identificar aquellos factores que pueden afectar negativamente su alcance. Dicho de otro modo, implica estudiar los avances de la estrategia en términos de resultados esperados y no esperados de la implementación. La evaluación así entendida, favorece la generación de oportunidades de mejora y recomendaciones en el diseño e implementación del programa, contribuyendo a los procesos de toma de decisiones para fortalecer los resultados.

Con el propósito de delimitar la evaluación, se seleccionó como estudio de caso la ciudad de Bogotá en el periodo comprendido entre 2014 y 2016, por medio de una selección intencional por ser la entidad territorial con mayor oferta de IES en el país (39% del total de IES a nivel nacional) y por reunir el número más alto de estudiantes con Crédito de Largo Plazo en Colombia: alrededor del 24% del total de beneficiarios en todo el territorio nacional al año 2016 (Fuente: MEN/SNIES, 2018), y se empleó el Modelo Evaluativo CIPP (Contexto, Insumos, Procesos y Productos) para estudiar y evaluar los resultados del programa y analizar su aporte en el contexto colombiano de educación superior.

1.2 Pregunta evaluativa

¿Cuáles han sido los resultados del programa en el marco de la transformación del Crédito ACCES al Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges” en el acceso con equidad a la educación superior en Bogotá en el periodo 2014-2016?

1.3 Objetivos

Objetivo general

Evaluar los resultados del programa en el marco de la transformación del Crédito ACCES al Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges” en el acceso con equidad a la educación superior en Bogotá en el periodo 2014-2016.

Objetivos Específicos

- 1) Identificar las razones que motivaron la transformación del programa ACCES en el Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges”.
- 2) Caracterizar el contexto nacional y distrital de la educación superior en el cual se implementa el Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges” del ICETEX.
- 3) Identificar y analizar los resultados esperados y no esperados del programa en el acceso con equidad social a la educación superior a la luz del perfil de los potenciales beneficiarios del programa y de los jóvenes que efectivamente acceden a la educación superior por esta vía en la ciudad de Bogotá en el periodo de tiempo seleccionado.
- 4) Formular recomendaciones para fortalecer el papel del crédito educativo como mecanismo de política pública para fomentar un acceso con equidad social a la educación superior.

1.4 Antecedentes

La literatura que aborda los créditos educativos como estrategia de política pública concentra la discusión en seis (6) ejes temáticos⁶: i) el aporte de estos programas al fomento de acceso con equidad social a la educación superior; ii) la contribución del programa al acceso a educación superior de calidad, iii) el impacto del programa en el rezago y la deserción estudiantil; iv) el rol de los créditos educativos en un modelo específico de financiación de la educación superior; v) el efecto del programa en las trayectorias laborales de los beneficiarios, y; vi) la propuesta de modelos de análisis para el estudio de este tipo de iniciativas.

Las discusiones se enmarcan en la pregunta por el sentido de la educación superior y por sus efectos de largo plazo. Los autores se debaten entre dos posiciones: la primera alude a

⁶ Al respecto véase los trabajos de: Guimbernát, 2002; Banco Mundial, 2003; Bula et al., 2006; MEN, 2006; ICETEX, 2007; CEDE, 2008; Gascón y Cepeda, 2008; Gómez y Celis, 2009; Díaz y Celis, 2010; Johnstone y Marcucci, 2010; Vedder, 2013; ICETEX, 2011; IISUE, 2012; OCDE y Banco Mundial, 2012; Rodríguez, 2014; Sánchez y Velasco, 2015; Pérez Enciso, 2017.

un enfoque estructuralista, la segunda a los efectos individuales de transitar por este tramo del sistema educativo. La primera posición parte del argumento según el cual, mayores tasas de graduación de la educación superior contribuyen al fortalecimiento de la economía, cualificando capital humano y configurando economías del conocimiento integradas al contexto global, lo que hace necesario fortalecer la connotación de este nivel como un derecho social (IISUE, 2012). La segunda centra su foco en la capacidad de la educación superior de impactar positivamente la trayectoria ocupacional de los jóvenes, favoreciendo su acceso al mercado de empleo y a mejores condiciones de vida (Banco Mundial, 2003), razón por la cual, los estudiantes y las familias deben asumir una parte de su financiación. No obstante, pese a los ángulos desde los que se sitúa cada postura, ambas coinciden en el aporte de los créditos, con alcances diferenciados, al fomento de equidad social, al acceso a educación superior de calidad y su impacto en la permanencia, la graduación y la vinculación al mercado de empleo de los estudiantes.

El primer eje temático aborda la discusión sobre la contribución de los créditos a la inclusión social de sectores vulnerables y su aporte a la construcción de una educación superior más equitativa. En esta agrupación, los ponentes asocian la equidad en educación con la reducción de las brechas de acceso al sistema educativo a los sectores de más bajos recursos. De un lado, las producciones del ICETEX (2007, 2011), Banco Mundial (2003), Ministerio de Educación Nacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (consultados en OCDE y Banco Mundial, 2012) argumentan que los créditos, efectivamente facilitan un mayor acceso de los jóvenes de sectores socioeconómicos pobres, al brindar un apoyo para superar el obstáculo financiero que dificulta el acceso y la permanencia en la educación superior. De esta manera el crédito fortalece el sentido de la educación superior como foco de desarrollo social y económico (Guimbernat, 2002; Banco Mundial, 2003).

No obstante lo anterior, Gascón y Cepeda (2008) y Gómez y Celis (2009) argumentan que favorecer el acceso es insuficiente para lograr mayores tasas de permanencia y graduación, y que, endeudar a los jóvenes de escasos recursos es un detonante de mayor inequidad. La preocupación por una mayor cobertura debe ir de la mano de estrategias que contribuyan a la inserción efectiva de los egresados al mercado de empleo, respondiendo a las funciones de la educación superior (Vedder, 2013). La literatura llama la atención sobre la importancia de reflexionar respecto a que, pese al aporte de los créditos, de ninguna manera, el acceso por esta vía puede reemplazar el sentido de la universidad pública, como garante de equidad educativa y de movilidad social (Gascón y Cepeda, 2008; Gómez y Celis, 2009).

El segundo eje aborda la contribución de los créditos educativos al acceso a educación superior de calidad. El Banco Mundial (2003) precisa que no obstante la popularidad de los créditos, la inexistencia de estrategias para garantizar el acceso a educación de calidad (por esta vía y por otros medios) constituye una situación crítica de política pública. Esta situación se presenta, entre otras razones, porque las matrículas de las universidades más prestigiosas, asociadas por lo general con mayores estándares de calidad, son inaccesibles por medio del crédito, dados los altos costos de sus programas. En línea con lo anterior, Vedder (2013) hace hincapié en que las limitaciones para acceder a educación superior de calidad dificultan hablar del aporte del programa al acceso con equidad social, complejizando el debate.

El tercer eje discute sobre la incidencia de los créditos en la reducción de la deserción y el rezago escolar. La literatura señala que el crédito por sí solo es insuficiente para garantizar la permanencia y el éxito académico de los estudiantes, y, por ende, limita la concepción de equidad social del programa (Gascón y Cepeda, 2008, Gómez y Celis, 2009). Lo cierto es que Ministerio de Educación (2006), el Centro de Estudios Económicos de la Universidad de los Andes - CEDE (2008), OCDE y Banco Mundial (2012), reconocen en sus estudios de impacto social del programa, que los estudiantes beneficiados cuentan con menos

probabilidades de desertar, entre otras razones porque al resolver sus problemas de financiamiento, pueden dedicarse enteramente a sus estudios.

El cuarto eje recoge la discusión sobre los modelos de financiación que prevalecen de este nivel educativo. Para el caso colombiano, el estudio de Rodríguez (2014) señala un progresivo fortalecimiento al modelo de financiación de la demanda en detrimento de la financiación a la oferta, reflejado en una relación inversamente proporcional entre los recursos destinados a las universidades públicas y la financiación destinada al ICETEX⁷. Este planteamiento sugiere la estrecha relación entre el apoyo al crédito educativo, el fortalecimiento de las universidades privadas y el debilitamiento del aporte estatal a las universidades públicas. Esta tendencia se denomina *costo compartido* en la Educación Superior (*Cost-Sharing*) y hace referencia a la necesidad que enfrentan las IES de encontrar fuentes diferentes al gobierno para sostenerse financieramente. De acuerdo con Johnstone y Marcucci (2010), el surgimiento de los créditos educativos es el resultado de esta tendencia. Cuando las universidades no cuentan con el apoyo suficiente del Estado para hacer frente al aumento de matrícula y las demandas para fortalecer la calidad de su oferta, deben recurrir a estrategias para subsanar sus deficiencias económicas, entre ellas, depender de mecanismos externos para que los estudiantes afronten matrículas más costosas (los créditos), realizar alianzas para fomentar investigación con actores externos que aportan económicamente, e incluso depender de donaciones.

El quinto eje temático aborda el problema de la inserción laboral de los jóvenes. Sánchez y Velasco (2015) concluyen mediante un análisis de regresión que los profesionales que estudiaron con ayuda del Crédito ACCES suelen tener mejores salarios respecto a sus pares no beneficiarios y tienden a encontrar empleo en periodos de tiempo más cortos a los

⁷ En 2014, un estudio del Centro de Investigaciones de Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia – CID, demostró que desde el año 2000, los aportes de la nación a la Universidad Nacional de Colombia disminuyeron del 1% de los gastos totales del gobierno nacional, al 0.6% en 2013, equivalente a un deterioro del 50% en trece años (Rodríguez, 2014).

primeros. Los autores asocian este hecho con que los beneficiarios ostentan, por lo general, mejores promedios académicos, menor número de asignaturas perdidas en su carrera, y que, una vez culminan sus estudios pueden dedicar más tiempo a la búsqueda de oportunidades laborales.

Finalmente, el sexto eje se centra en modelos de análisis propuestos para el estudio de los créditos educativos. Las producciones de Gómez y Celis (2009) y Pérez Enciso (2017) coinciden en la importancia de fomentar evaluaciones del crédito que combinen métodos cuantitativos y cualitativos que no se enfoquen exclusivamente en el cumplimiento de los objetivos, de tal modo que se analicen los procesos decisionales, a la par de los intereses y oportunidades de acción inmersos en estos, y los mecanismos de implementación que en mucho tienen que ver con los resultados obtenidos por el programa a lo largo de los años. En este punto se sugiere que el análisis y la evaluación de los créditos contemplen la importancia de los actores de *policy*, reconozcan las acepciones del problema público que sustentan los cursos de acción y analicen de manera crítica la forma en que se llevan a cabo las acciones de política educativa en la práctica.

1.5 Justificación

Los créditos educativos financiados con recursos del Estado constituyen una de las principales medidas de política pública para favorecer el acceso y la permanencia en la educación superior colombiana. Al respecto, algunos estudios sobre la pertinencia del crédito como medida para favorecer el ingreso con equidad social a la oferta de formación técnica, tecnológica y universitaria, han arrojado como resultado que, pese a la debatible conceptualización de la equidad social que sustenta el programa, lo cierto es que el impacto en los jóvenes beneficiarios es positivo (Bula et al., 2007; CEDE, 2008; Sánchez y Velasco, 2015).

Sin embargo, la transformación de la estrategia con las modificaciones ya enunciadas, sugiere un posible cambio en el perfil de los beneficiarios, lo que puede afectar las dinámicas de acceso a la educación superior en términos de las características sociales, económicas y académicas de los jóvenes que hacen uso del crédito, así como en la oferta de programas a la que estos acceden; un estudio inédito hasta el momento.

En el marco de la Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación, este trabajo permite organizar y hacer uso de un conjunto sólido y riguroso de herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para la consolidación de académicos e investigadores en el campo de la evaluación de políticas educativas y programas sociales.

El estudio constituye un aporte al campo de la evaluación de las políticas educativas y de programas sociales en cuanto desarrolla un marco evaluativo para comprender la multidimensionalidad de los resultados del crédito educativo, haciendo uso del Modelo CIPP. Conceptualmente, abre la puerta a desarrollar un marco de análisis para el estudio de los programas de crédito con el cual es posible identificar las necesidades del contexto de educación superior y los resultados (deseados y no deseados) obtenidos a lo largo del proceso. Es, en este sentido, una ocasión para construir e implementar un marco de referencia conceptual y metodológico para comprender las dinámicas de los créditos educativos en la ciudad, leer las posturas de los actores estratégicos del programa, analizarlo con la realidad de la práctica y recoger información que contribuya a identificar limitaciones y generar oportunidades de mejora.

Además de la innegable pertinencia al campo de las políticas públicas, el estudio presenta un aporte a la sociología de la educación en cuanto permite identificar si efectivamente estas medidas de política educativa contribuyen a reforzar las diferencias de origen de los estudiantes, fortaleciendo relaciones de desigualdad en la educación, o, por el

contrario, aportan a contrarrestar la fragmentación social y reducir las desigualdades sociales (Camargo, 2011).

CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA

2.1 Marco de referencia conceptual

Los enfoques de la sociología de la educación y la sociología de la juventud en el estudio de los créditos educativos

Esta evaluación se encuentra anclada a la sociología de la educación y a la sociología de la juventud para determinar en qué medida el crédito educativo contribuye al cierre de brechas y brinda oportunidades de movilidad social a los jóvenes más vulnerables. En línea con Tedesco (2004), la sociología debe contribuir a revisar la manera en que los sistemas educativos promueven la construcción de trayectorias que superen los determinismos sociales, o, dicho de otro modo, invita a pensar los compromisos de la política educativa con la equidad social.

La sociología de la educación permite encontrar coordenadas analíticas sobre la manera en que el sistema escolar contribuye al mantenimiento y reproducción de un sistema socialmente segmentado y el rol de la transmisión cultural en este proceso (Romero, 2006). La sociología de la juventud brinda elementos para comprender a los jóvenes como sujetos en un momento de transición entre la niñez y la adultez, donde se toman decisiones y construyen recorridos escolares que inciden de manera significativa en el mantenimiento y reproducción de este sistema segmentado de transmisión cultural.

De este modo, la sociología de la educación brinda elementos para analizar el rol del sistema escolar en la apropiación desigual de recursos productivos y sociales para configurar jerarquías sociales igualmente desiguales, que inciden en la manera diferenciada de acceder al aparato escolar en determinados contextos (Camargo, 2009). Como enfoque analítico, este campo de la sociología brinda herramientas para examinar las diferencias que existen entre

los discursos que sustentan las políticas y programas para el acceso a la educación superior y la cotidianidad de su implementación (Romero, 2006). Este enfoque permite estudiar hasta qué punto y en qué medida el programa de crédito educativo contribuye a cerrar estas brechas de acceso al sistema escolar desde el discurso y en la práctica.

Dado que el Crédito de Largo Plazo está orientado principalmente a jóvenes entre los 17 y 21 años de edad (personas en edad escolar para cursar la educación superior de acuerdo con el MEN⁸), adoptamos el enfoque de la sociología de la juventud, para comprender los resultados del programa en la distribución real de oportunidades para acceder a este tramo educativo que define, en buena medida, sus trayectorias ocupacionales. La sociología de la juventud permite comprender a los beneficiarios del programa como actores sociales en cuya transición se encuentran elaborando trayectorias educativas donde intervienen las biografías individuales con sus subyacentes herencias de capital cultural, social y económico, y las oportunidades reales que brinda el contexto para acceder a una oferta específica de formación posterior a su educación media (Montes y Sendón, 2006).

La juventud constituye un conjunto de momentos o estados transitorios, donde los jóvenes toman decisiones y construyen recorridos educativos que, dicho sea de paso, contribuyen a la legitimación del orden social y a la distribución del poder. Las trayectorias de los jóvenes definen y visibilizan hasta qué punto las relaciones sociales son equitativas y simétricas (Romero, 2006). En este sentido, el sistema escolar y las políticas públicas no solo definen la manera en que se distribuye el capital cultural, social y económico, sino que precisan quiénes y en qué medida acceden a éstos.

⁸ Al respecto véase el documento de “Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los niveles de Preescolar, Básica y Media en Colombia”, disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329021.html>.

El asunto de la equidad educativa y la financiación de la educación superior

La equidad escolar constituye una de las principales preocupaciones de las políticas públicas para la educación superior. La evaluación del crédito de largo plazo se sitúa en la conceptualización de la equidad desde el punto de vista de la justicia redistributiva (Rawls, 2012; Bolívar; 2012), en tanto el mérito escolar constituye el principal aspecto para el otorgamiento de los cupos de la estrategia.

La justicia así concebida se expresa en un complejo de tres ideas: libertad, igualdad y recompensa. En primer lugar, todas las personas gozan de la misma libertad para ejercer sus acciones, siempre y cuando, éstas no entren en detrimento de la libertad de otras personas. En segundo lugar, todos los ciudadanos son concebidos como libres e iguales, ello es, gozan de la misma libertad para ejercer sus acciones. En tercer lugar, si existen desigualdades, deben ser producto de la diferencia de cargos y posiciones sociales que fueron accesibles a todas las personas (Rawls, 2012).

La equidad desde la perspectiva de la justicia redistributiva sugiere, por un lado, la existencia de un contrato social que presupone la cooperación social, y de otro, el reconocimiento de todas las personas como sujetos en igualdad de condiciones (Cuchumbé, 2013). No obstante, en esta perspectiva es importante diferenciar los conceptos de equidad e igualdad. La igualdad proviene de los postulados de la Revolución Francesa en tanto se reprocha la esclavitud y se aboga por la igualdad de derechos sin importar el sexo, la clase social o la ascendencia cultural. Bajo este entendido, la igualdad de oportunidades se abre paso como un modelo de justicia social que ofrece “a todos, la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático” (Dubet, 2011, p. 12).

Lo anterior implica que cualquier individuo, independientemente de sus condiciones de origen, debe tener las mismas oportunidades de acceder a los bienes y servicios que ofrece la sociedad (en este caso, la educación superior). Se trata de reducir las desigualdades en un

esfuerzo si bien no por eliminar las diferencias, sí hacerlas más justas. No obstante, esta igualdad omite que, si bien cualquier individuo tiene la oportunidad de acceder a las mismas oportunidades, no todos cuentan con los recursos necesarios para conseguirlo. En otras palabras, el que una persona desee ingresar a la educación superior, no implica que reúna las condiciones para lograrlo (Camargo, 2009).

Dado que las desigualdades están determinadas en buena medida por las diferencias de origen de las personas, el mérito termina proyectando y acentuando estas diferencias sociales. Y la escuela, en tanto institución privilegiada para la transmisión de capital cultural, no se escapa de esta situación.

Dicho de otro modo, cuanto uno más cree, o más obligado está a creer en [la igualdad de oportunidades], más se profundizan desigualdades escolares: los vencedores potenciales tienen interés en acentuarlas y para ello eligen juiciosamente los establecimientos, redes y apoyos escolares más eficaces (porque son los más selectivos). Esta creencia tiene efectos bien reales: el peso y la influencia de las instituciones escolares acrecientan las ventajas financieras y sociales de los más diplomados, y cuanto más grandes son esas ventajas, más socialmente desiguales resultan (Dubet, 2011, p. 84).

Entendidas las limitaciones de la igualdad de oportunidades, se puede afirmar que la equidad constituye la pretensión de ofrecer oportunidades educativas en igualdad de condiciones a todos los individuos, independiente de su herencia de capitales (Gómez, 2001; Camargo, 2009). Para efectos de esta evaluación, igualdad de oportunidades en educación y equidad educativa son conceptos complementarios. La igualdad es fundamental para alcanzar la equidad educativa en tanto permite que cualquier individuo tenga la “posibilidad” de acceder a cualquier tipo de formación, pese a que sus disposiciones materiales no se lo permitan. De igual manera, “hablar de equidad y no de igualdad, supone que determinadas desigualdades, además de inevitables, deben ser tenidas en cuenta en la formulación de políticas públicas” (Briceño, 2011a, p. 75).

La discusión sobre la manera en que el Estado y las políticas públicas contribuyen al logro del ideal de equidad social guarda una estrecha relación con los modelos de financiación seleccionados por los gobiernos para su puesta en marcha. Con frecuencia los países se inclinan por una combinación de dos tendencias de financiación: el financiamiento a la oferta y la financiación a la demanda. Este análisis plantea el interrogante por las consecuencias del predominio de uno u otro esquema de financiación y sus efectos en el fomento de equidad social en este tramo de la educación.

La *financiación a la oferta* se refiere a la provisión de presupuesto público a las instituciones de educación superior que, en virtud de su autonomía institucional, deciden cómo invertir estos recursos (Jaramillo, 2010). De fondo a esta decisión de financiamiento, se esconde una profunda cuestión sobre la equidad escolar donde la educación superior beneficia al conjunto total de la sociedad. Esta modalidad de financiación está contemplada en el Artículo 86 de la Ley 30 de 1992, según el cual, el Gobierno debe destinar un porcentaje del Gasto Nacional a las IES públicas con este propósito. Sin embargo, cuando los cupos de la educación superior pública son limitados y los estudiantes deben competir en igualdad de condiciones para obtener uno de ellos, este ideal de equidad comienza a desmarcarse y es reemplazado por el del mérito individual, o, dicho de otro modo, por la igualdad de oportunidades, y, en consecuencia, el planteamiento de equidad reduce significativamente su alcance.

La *financiación a la demanda* consiste en la financiación de la matrícula de los estudiantes, es decir, al pago directo de los derechos de matrícula necesarios para que un alumno acceda a la educación superior. Las estrategias de subsidio a la demanda incluyen desde créditos educativos, hasta subsidios y becas. Los créditos educativos se conciben aquí como la principal estrategia de financiamiento a la demanda que existe actualmente en el país, regulada en el artículo 111 de la Ley 30 de 1992. De fondo, este modelo de financiación

se asocia con una concepción de la educación superior que supone que quien se beneficia con ella es el individuo, acentuando el concepto de competencia individual como principal elemento de la movilidad social.

Lo anterior implica que las decisiones públicas pueden jugar a favor o en contra de la equidad social, y que sus efectos dependen de la manera en que tomen como puntos de referencia determinados modelos de justicia social, de la forma en que se implementen esquemas de financiación para favorecer estas concepciones y determinen cursos de acción para la selección de los potenciales estudiantes.

Políticas públicas y programas de intervención para la equidad

La política educativa puede favorecer la conformación de sociedades en mayor o menor medida equitativas de acuerdo a la manera en que conceptualice el problema del acceso y fije objetivos específicos de intervención. Para efectos de esta evaluación, la política pública en educación se refiere al conjunto de cursos de acción que los gobiernos tienen a su disposición para intervenir intencionalmente la realidad y alcanzar los propósitos en materia educativa que estos se fijan (Brugué-Torruebla, 2014).

La política pública, en este entendido, abarca el conjunto de iniciativas, decisiones y acciones de orden político que buscan la solución o disminución de situaciones socialmente problemáticas (Vargas, 1999). Ahora bien, los Gobiernos con frecuencia no tienen la capacidad para resolver de facto un problema público, razón por la cual, es necesario determinar los aspectos (causas o consecuencias) que éste último está en capacidad de intervenir. Así las cosas, la política pública cumple la función de traducir un problema público a situaciones específicas que se pueden abordar a través de las decisiones y acciones del Gobierno (Eslava, 2011).

En esta medida, el crédito educativo como decisión de *policy*, se origina con la incorporación de un problema a la agenda política del gobierno. Cuando esto ocurre, suscita

un proceso decisional para la elección de una alternativa de acción sobre otras posibles, arrojando como resultado la decisión la financiación a la demanda. De allí se desprenden planes de acción para su progresiva implementación y acciones de evaluación para la medición de resultados y efectos. De esta manera, “las políticas públicas se cristalizan en programas y proyectos a los que se les asignan recursos para su puesta en práctica” (Fernández y Schejtman, 2012, p. 14).

En este punto surge el programa de crédito de largo plazo como medida para favorecer la financiación de la demanda de educación superior y las subsecuentes evaluaciones de impacto que han medido su contribución a la disminución del bajo acceso de jóvenes de sectores vulnerables a programas de la educación superior. Lo anterior insta al evaluador a entender que, si bien las políticas y los programas difieren en cuanto a alcance, son conceptos relacionados que se implementan de manera articulada en la práctica. De un lado, las políticas contienen un componente técnico que principalmente caracteriza a los programas y, de otro, estos no se escapan del componente político en el que se originan las primeras.

Contrario a lo que indica la perspectiva secuencial de análisis de políticas públicas, los procesos de diseño, implementación y evaluación no son lineales o unidireccionales. Por lo general, la incorporación de un problema público en la agenda del Gobierno está ligada a concepciones mentales de quienes toman las decisiones, condicionadas entre otras cosas, por las oportunidades reales de intervención a la mano de los decisores públicos (Pérez Enciso, 2017). De la misma manera, en mayor o menor medida, las estrategias para atender un problema público tienden a reciclar acciones ya existentes en la arena de la implementación, es decir, adaptan cursos de acción ya realizados en la práctica a las características de la situación problemática, e incluso, tienden a reajustar la definición del problema a la capacidad de atención de las acciones ya establecidas; este modelo decisional se conoce

como el *modelo de las papeleras de reciclaje* (Cohen, March y Olsen, 1972). Se podría afirmar que el caso del Crédito ACCES responde a una dinámica con estas características, en tanto el programa es el resultado de la transformación de una línea de crédito planeada inicialmente para jóvenes de sectores medios.

Como consecuencia de un proceso de reciclaje, una decisión de política pública puede generar incertidumbre en mayor o menor medida por responder parcialmente los objetivos definidos para la intervención; y esta sensación tiende a aumentar cuando no existe consenso en los objetivos, el alcance o los fines de una decisión (Dente y Subirats, 2014). Frente a un mismo dispositivo de intervención, se pueden dar dos lecturas distintas: una política puede comprenderse como mecanismo para otorgar oportunidades para aliviar las condiciones de pobreza a los excluidos, o comprenderse desde el propósito de detener y revertir prácticas que conducen a la exclusión (Tomasevski, 2004). Mientras la primera se concentra en abordar las consecuencias del problema, la segunda se enfoca en sus causas.

En suma, el analista de políticas públicas y de programas sociales debe prevenir este riesgo latente. El análisis o la evaluación de una iniciativa pública debe responder a la ontología expresada en el modelo de gestión que sustenta su origen, su implementación y sus alcances frente a determinados problemas sociales. Se trata de analizar o evaluar lo que el programa expresa como realizable a través de su intervención.

Evaluación en clave de equidad social

En línea con lo anterior, cualquier política pública con sus programas derivados tiene como horizonte un futuro deseado sobre una cuestión específica de la realidad (Fernández y Schejtman, 2012). La evaluación constituye el mecanismo por el cual, se determina en qué medida este futuro deseado se está materializando en la práctica. Este trabajo conceptualiza la “*evaluación*” como un proceso que implica el enjuiciamiento sistemático del valor y el mérito del objeto evaluado; evaluar implica determinar los aspectos sobresalientes y limitaciones del

objeto analizado en razón de contribuir a los procesos decisionales que ocurren a lo largo del diseño e implementación de un programa.

Las decisiones se pueden clasificar en función de los fines, medios y realidades de la implementación. Podemos distinguir entre *decisiones estructurales y de planificación* que brindan una imagen a priori de los procesos y procedimientos con los que el proyecto espera alcanzar sus objetivos, y las *decisiones de implementación y reciclaje* con las cuáles los ejecutores de un programa seleccionan los cursos específicos de acción para obtener los logros esperados. Estas últimas pueden variar del diseño original o combinar elementos inicialmente planteados con elementos que fueron surgiendo en el transcurso de la implementación (Bausela, 2003). Así las cosas, ninguna evaluación es completamente determinante, lo que insta a la evaluación permanente y desde diferentes perspectivas para identificar recomendaciones y oportunidades de mejora; con toda su complejidad, se debe concebir como una fuerza positiva para el mejoramiento permanente (Stufflebeam y Schinkfield, 1987).

Considerando que los procesos decisionales de las políticas y programas responden en mayor o menor medida a elementos racionales y a elementos emergentes que surgen durante la implementación, esta evaluación hace uso del Modelo CIPP elaborado por Stufflebeam y Schinkfield (1987), el cual se orienta a la recolección y análisis de información que contribuye a la toma de decisiones. Este modelo permite reconocer la articulación de un programa con las necesidades del contexto, evaluar en qué medida los resultados responden a estas y reconstruir el proceso decisional a lo largo del diseño e implementación de la iniciativa.

Una evaluación bajo el modelo CIPP se compone de cuatro (4) tipos de evaluación; el investigador puede optar por trabajar las cuatro con la misma profundidad, o variar el nivel de cada uno en virtud de su interrogante evaluativo. Estos tipos son: evaluación de contexto,

evaluación de entrada o insumos (input), evaluación de procesos y evaluación de producto o resultados. Para efectos prácticos y metodológicos, esta evaluación realizó un análisis en los niveles de contexto y resultados del programa en aras de identificar las características y necesidades del contexto y la manera en que el programa responde a éstas.

La *evaluación de contexto* responde principalmente interrogantes asociados a las características y necesidades del contexto que suscitan la operación del programa y a los objetivos que este debe plantearse para abordarlos. La identificación de las necesidades del contexto, el análisis de los objetivos más apropiados para abordarlas y la identificación de los posibles problemas u obstáculos del mismo contexto que pueden limitar o reducir el logro de estos propósitos contribuyen al proceso de toma de decisiones estructurales y de planeación.

La *evaluación de producto o resultados* se concentra en identificar si el programa está cumpliendo con los objetivos a través de la valoración e interpretación de los resultados esperados como de las consecuencias no intencionadas del programa. Esta evaluación persigue como fin, contribuir al proceso de toma de decisiones de implementación y reciclaje.

Lo anterior justifica el uso de métodos cuantitativos para evaluar los resultados del programa, así como el uso de una perspectiva cualitativa para profundizar en las características del acceso a la educación superior y en los relatos que permiten identificar la racionalidad de la transformación del crédito en 2015 en clave del fomento de equidad social de oportunidades en este nivel educativo.

2.2 Marco normativo, legal y político

El ICETEX nació en 1950 por medio del Decreto 2586 bajo la denominación de *Instituto de Estudios Técnicos en el Exterior*, una entidad por medio de la cual se canalizaban recursos públicos para la promoción del servicio educativo, particularmente en la educación media y en estudios superiores. Una década después el ICETEX se convertiría en el *Instituto Colombiano de Créditos Educativos y Estudios Técnicos en el Exterior* como una entidad

adscrita al MEN para favorecer mayores oportunidades de acceso a la educación superior a jóvenes de escasos recursos. Desde entonces y hasta el día de hoy, el Instituto ha mantenido y fortalecido su papel como entidad financiera del Estado con el monopolio de los programas de becas y créditos para el acceso a la educación superior en el país (Pérez Enciso, 2017).

De acuerdo con la vigente Ley 30 de 1992, el ICETEX tiene a su cargo el diseño y fomento de la política general de becas, ayudas y créditos para fomentar el acceso a la educación superior de los estudiantes de escasos recursos (Título Quinto, Capítulo II, Ley 30 de 1992). Para reforzar este propósito, el Artículo 135° de la Ley General de Educación, establece la necesidad de financiar las estrategias del ICETEX con los aportes del gobierno Nacional y de las entidades territoriales. En este mismo sentido, por medio de la Ley 1002 de 2005, el ICETEX adquiere la responsabilidad del fomento social de la educación superior a las personas de escasos recursos y con mérito académico, entendida como el conjunto de programas técnicos, tecnológicos, profesionales y de posgrado, con registro calificado por el MEN, de cara a asegurar mayores oportunidades en este nivel educativo.

El Plan Nacional de Desarrollo para la vigencia 2014-2018 “*Todos por un Mejor País*” reafirma la importancia del ICETEX en el escenario de políticas educativas en Colombia y amplía su alcance del fomento de oportunidades de acceso a la educación superior y al mejoramiento de la calidad educativa, a través de la financiación o cofinanciación de programas y proyectos que contribuyan al desarrollo científico, académico y administrativo de la educación superior (Artículos 95 y 136, Ley 1753 de 2015).

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de investigación

Stufflebeam y Schinkfield (1987) recomiendan, para efectos de una evaluación sistemática, que los evaluadores conozcan y manejen un amplio espectro de técnicas de recolección y análisis de información potencialmente aplicables y seleccionen entre ellas, las

que puedan servir de forma más eficaz a sus intereses evaluativos. Con base en este planteamiento, esta evaluación empleó un enfoque mixto de investigación dada la pluralidad de elementos que intervienen en la discusión sobre el acceso con equidad social a la educación superior y los mecanismos más efectivos para alcanzar este propósito.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque mixto favorece la integración y discusión conjunta de técnicas cuantitativas y cualitativas con el fin de obtener una imagen completa e integral del fenómeno estudiado. Para efectos del ejercicio evaluativo, se empleó una metodología con mayor peso hacia el componente cuantitativo, con el cual se identificaron y analizaron los resultados del programa, integrado con el componente cualitativo que permitió profundizar en la naturaleza multidimensional de las causas y consecuencias de la implementación del crédito como estrategia para fomentar un acceso con equidad social a la educación superior.

En cuanto a los elementos retomados del enfoque cuantitativo, esta investigación empleó técnicas asociadas a la estadística descriptiva para identificar y analizar los resultados esperados y no esperados de la transformación del programa a través del perfilamiento de los estudiantes que egresan de la educación media, potenciales beneficiarios del programa, y de la población beneficiaria del mismo en la ciudad de Bogotá en los periodos académicos comprendidos entre 2014 y 2016. Frente a los elementos del enfoque cualitativo, la evaluación se enfocó en comprender las principales características, necesidades y oportunidades de acción del contexto de acceso a la educación superior donde se implementa el programa desde la perspectiva de los actores que han participado en su diseño y análisis. En suma, el enfoque mixto permitió el desarrollo de una evaluación que favorece la lectura de los resultados del programa y su relación con el contexto particular de acceso a la educación superior en la ciudad.

3.2 Tipo de investigación

Consonantes con el enfoque mixto ya descrito, la evaluación planteó una estrategia metodológica de tipo descriptivo que conjugó técnicas cuantitativas y cualitativas para reconocer y evaluar los resultados de la transformación del programa de Crédito ACCES al Crédito “Tú Eliges” en el acceso con equidad a la educación superior en la ciudad de Bogotá. Esta selección respondió a la preocupación por describir los principales los resultados del programa y sus componentes por medio de un ejercicio de triangulación de técnicas y fuentes de información coherentes con marco conceptual que estructuró el ejercicio evaluativo. En este sentido, la evaluación estuvo compuesta por tres (3) fases metodológicas articuladas con los objetivos específicos, así:

Fase 1. Evaluación de contexto: Por medio de técnicas asociadas al análisis de fuentes documentales y de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas, esta fase se propuso identificar las principales características del contexto de educación superior donde se implementa la Línea de Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges” y reconocer la forma en que los objetivos y el horizonte estratégico del ICETEX y su programa de crédito de largo plazo responden a las necesidades de acceso a la educación superior.

Para estos fines se realizó un análisis documental de informes de caracterización de la educación superior en Colombia, planes nacionales de desarrollo (2002-2014) y estudios con recomendaciones de política pública con foco en el reconocimiento de las necesidades y problemas del acceso a este nivel educativo y de las oportunidades de acción para abordarlas. De manera simultánea, se desarrollaron entrevistas semi-estructuradas con actores involucrados en el proceso de diseño e implementación de los créditos de largo plazo del ICETEX, en aras profundizar en las necesidades del contexto de acceso a la educación superior y las razones por las cuales el programa se transforma en el año 2015.

Las técnicas de análisis de este momento metodológico tomaron como base los principios de la teoría fundamentada haciendo uso del software Atlas.Ti, saturando información y generando categorías con los insumos requeridos para redactar el informe evaluativo. Al finalizar el proceso, se identificaron las principales características del contexto en el cual se implementa el Crédito de Largo Plazo del ICETEX y la manera en que los objetivos del programa han intentado abordar las necesidades allí identificadas. Esta fase permitió responder los objetivos específicos 1 y 2. Las categorías que orientaron este análisis se presentan en la Tabla 2.

Fase 2. Evaluación de resultados: De manera paralela a la evaluación de contexto, este momento metodológico tuvo el objetivo de reconocer y evaluar los resultados esperados y no esperados de la transformación del Crédito en el acceso con equidad social a la educación superior, por medio del perfilamiento de la población objetivo del programa (estudiantes que presentan las Pruebas Saber 11° en la ciudad y potencial demandantes del créditos) y de los beneficiarios de la estrategia, haciendo uso de datos panel con información educativa y socioeconómica de los jóvenes. En este momento metodológico, se desarrollaron dos acciones:

- i) **Caracterización de la población objetivo:** dado que la adjudicación de créditos para acceder a la educación superior desde el periodo 2015-2 refuerza el papel del puntaje global de las Pruebas Saber 11° en la selección de los beneficiarios, interesó reconocer las principales características de los jóvenes bogotanos que, dados sus resultados en las Pruebas Saber 11° y su perfil educativo y socioeconómico, podrían acceder a la línea de largo plazo del Crédito “Tú Eliges”, en los años 2015 y 2016.

Las variables centrales de este análisis se presentan en la Tabla 3.

- ii) **Caracterización de la población beneficiaria:** en este punto interesó caracterizar el perfil de los beneficiarios del programa, antes y después de su transformación en 2015-2. Requerió, en este sentido, precisar las características de los beneficiarios del

Crédito ACCES en los periodos 2014-1 a 2015-1 (condiciones previas), y contrastarlo con las características de los beneficiarios de los periodos 2015-2 a 2016-2 (resultados de la nueva línea de crédito), con el propósito de reconocer posibles cambios en el perfil de los beneficiarios y la oferta de programas e instituciones a las que estos acceden. Las variables centrales de este análisis se presentan en la Tabla 3.

Las técnicas de análisis de esta fase metodológica tomaron como base los principios de la estadística descriptiva, generando los cruces de variables que aportaran a la comprobación de las hipótesis. Este ejercicio respondió al tercer objetivo específico de la evaluación.

Fase 3. Recomendaciones y oportunidades de mejora: En esta fase se realizó un análisis de la información obtenida en las fases anteriores, reconociendo aquellos elementos susceptibles de mejora, para favorecer una mayor efectividad en el cumplimiento de los objetivos de la línea de largo plazo, ello es, fomentar mayores oportunidades de acceso con equidad social a programas técnicos, tecnológicos y profesionales.

Las recomendaciones abarcaron los dos elementos neurálgicos seleccionados del modelo CIPP. Dentro de las cuestiones asociadas al contexto se abordaron interrogantes relacionados con: ¿el crédito de largo plazo responde a las demandas de acceso a la educación superior de la ciudad?, ¿en qué medida las necesidades de la ciudad en términos de acceso al nivel se ven satisfechas por vía del crédito?, ¿existen otras alternativas para favorecer un mayor acceso a programas técnicos, tecnológicos y profesionales? Del mismo modo, en las cuestiones asociadas a los resultados, interesó responder si, ¿los resultados obtenidos corresponden con la situación esperada al momento de fomentar la transformación en 2015?, ¿los resultados no esperados afectan negativamente la implementación del programa?, y ¿a través de qué estrategias se pueden reducir las consecuencias no intencionadas en el proceso de implementación?

Producto de estas acciones, la investigación formuló recomendaciones y oportunidades de mejora a partir de los elementos reconocidos, caracterizados y analizados en las dos primeras fases evaluativas. Esta información respondió al cuarto objetivo específico de la evaluación.

3.3 Participantes de la evaluación

Para efectos de la evaluación cuantitativa, se seleccionaron tres bases de datos provenientes del MEN, el ICFES y el ICETEX. En todos los casos, los datos cuantitativos seleccionados presentaron la información del 100% del universo poblacional.

En primer lugar, se hizo uso del *informe estadístico publicado por el MEN* con los principales indicadores de la educación superior en el país en el periodo 2010 a 2016 y las correspondientes estadísticas del Banco Mundial y UNESCO sobre acceso a este nivel educativo en el periodo seleccionado. Esta información contribuyó a la caracterización cuantitativa del contexto del programa. En segundo lugar, se depuraron y analizaron las *bases de datos con los resultados del 100% de los estudiantes que presentaron la Prueba Saber 11° (Bases FTP/ICFES) en la ciudad de Bogotá en los años 2014-2, 2015 y 2016, porcentaje que equivale a 326.150 estudiantes*. En tercer lugar, se realizó un análisis de la *base de datos con la información del 100% de los estudiantes egresados de Bogotá que accedieron a primer semestre de la educación superior en la misma ciudad por medio del Crédito ACCES (2014-1 a 2015-1) y “Tú Eliges” Largo Plazo (2015-2 a 2016-2); en total, se contó con información de 11.249 beneficiarios*. Estas dos últimas bases de datos oficiaron como principal insumo para la evaluación de resultados esperados y no esperados del programa.

En el marco de la evaluación cualitativa, se tomaron cuatro fuentes de información. En primer lugar, se analizaron los *documentos con orientaciones y/o recomendaciones de política pública para la educación superior* provenientes del MEN, del ICETEX y de organismos internacionales publicados desde el año 2012. Con esta información se

profundizó en el contexto del programa y se reconocieron los principales objetivos y funciones del crédito educativo. En segundo lugar, se realizó *una (1) entrevista grupal con funcionarios de la Dirección de Educación Superior de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED)* para reconocer el papel que cumplen los créditos educativos como derroteros de política educativa en la ciudad (Véase *Anexo 1*).

En tercer lugar, se entrevistaron *tres (3) expertos en políticas de acceso a la educación superior con experiencia en el desarrollo y/o evaluación de estrategias de crédito educativo en el país*, seleccionados por medio de un muestro intencional, cuyos relatos contribuyeron a caracterizar y analizar las características del contexto de educación superior a nivel país y ciudad, y comprender los efectos deseados y no deseados del crédito educativo, dada su participación estratégica en diferentes procesos del programa (Véase *Anexo 2*). En cuarto lugar, se analizó la *respuesta escrita emitida por el ICETEX* a un derecho de petición que solicitaba información sobre los motivos de la transformación de ACCES en “Tú Eliges” y sobre el perfil de los potenciales beneficiarios del nuevo programa (Véase *Anexo 3*). La información suministrada contribuyó a robustecer la evaluación de contexto, a la comprensión de los resultados y a la generación de recomendaciones y oportunidades de mejora.

3.4 Categorías y variables de análisis

Este trabajo se orientó por medio de categorías, variables e indicadores de análisis. Las dimensiones de análisis corresponden, en orden, con cada uno de los objetivos específicos de la evaluación que a su vez se desagregan en categorías e indicadores de análisis, tal como se evidencia a continuación:

Tabla 1.
Articulación entre objetivos y dimensiones de análisis

Objetivos específicos	Dimensión
Identificar las razones que motivaron la transformación del programa ACCES en el Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges”.	Trayectoria y transformación del programa
Caracterizar el contexto nacional y distrital de la educación superior en el cual se implementa la Línea de Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges” del ICETEX.	Contexto del programa
Analizar los resultados esperados y no esperados del programa en el acceso con equidad social a la educación superior a la luz del perfil de los potenciales beneficiarios del programa y de los jóvenes que efectivamente acceden a la educación superior por esta vía en la ciudad de Bogotá en el periodo de tiempo seleccionado.	Resultados del crédito de largo plazo
Formular recomendaciones para fortalecer los procesos del crédito educativo como mecanismo de política pública para el fomento de acceso con equidad social a la educación superior en Colombia.	Transversal a las dimensiones anteriores

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En el componente cualitativo de la evaluación, las categorías están compuestas por subcategorías de análisis que representan atributos o características cualitativas que permiten profundizar en la composición de las categorías. La siguiente tabla presenta el conjunto organizado de categorías y subcategorías, con sus correspondientes fuentes de información, en las dimensiones de contexto, modelo de gestión y resultados del programa.

Tabla 2.
Matriz categorial

Dimensión de análisis	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Técnica
Trayectoria y transformación del programa	Objetivos del programa	Objetivos del ICETEX	Revisión documental
		Objetivos del Crédito de Largo Plazo "Tú Eliges"	Revisión documental
	Condiciones previas	Objetivos del Crédito ACCES	Revisión documental
		Fortalezas del Programa ACCES	Entrevista a expertos
		Debilidades del Programa ACCES	Entrevista a expertos
	Brecha de cambio	Criterios para la selección de los beneficiarios del Crédito ACCES	Revisión documental
		Criterios para la selección de los beneficiarios de las nuevas líneas	Revisión documental
Contexto del programa	Contexto del acceso a la educación superior	Objetivos de la educación superior en Colombia	Revisión documental
		Características de la oferta y demanda de educación superior en Colombia y Bogotá	Revisión documental
	Articulación del crédito educativo con las necesidades del contexto	Necesidades de acceso a la educación superior en Colombia y Bogotá	Revisión documental
			Entrevista a expertos
		Papel del crédito educativo en el abordaje de las problemáticas de acceso a la educación superior	Análisis documental
			Entrevista a expertos

Dimensión de análisis	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Técnica
Resultados del crédito de largo plazo	Resultados esperados y no esperados	Resultados del programa en el acceso con equidad social a la educación superior	Entrevista a expertos
		Consecuencias no intencionadas del programa en el acceso con equidad social a la educación superior	Entrevista a expertos
		Resultados del programa en el fomento del acceso a oferta de calidad en la educación superior	Entrevista a expertos
	Proyección del programa	Proyección a mediano y largo plazo del programa	Entrevista a expertos

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En el componente cuantitativo de la evaluación, las categorías están desagregadas en variables e indicadores, entendidos como herramientas para clarificar y definir de forma más precisa, el alcance y comprensión de cada categoría evaluativa (Mondragón, 2002). La siguiente tabla presenta la matriz de indicadores para la evaluación de contexto y de resultados del programa, especificando las correspondientes fuentes que alimentan cada uno.

Tabla 3.
Matriz de variables e indicadores

Dimensión	Categoría	Indicadores	Fuente
Contexto del programa	Contexto del acceso a la educación superior en Colombia	Tasa neta de cobertura en la educación superior	MEN/SNIES
		Tasa de tránsito inmediato a la educación superior	MEN/SNIES
		Proporción de IES por niveles ofrecidos	MEN/SNIES
		Matrícula por sexo	MEN/SNIES
		Matrícula por sector	MEN/SNIES
		Matrícula por nivel de formación	MEN/SNIES
		Matrícula acreditada	MEN/SNIES
		Matrícula por metodología de los programas	MEN/SNIES
		Proporción de IES por tipología (público/privado)	SACES
		Número de estudiantes que presentan el examen de Estado para ingreso a la educación Superior Saber 11° en Bogotá (2015-2016)	ICFES
		Estrato de las personas que presentan la Prueba Saber 11° en Bogotá (2015-2016)	ICFES
		Sisbén de las personas que presentan la Prueba Saber 11° en Bogotá (2015-2016)	ICFES
		Tipo de colegio en grado 11° (público/privado) de las personas que presentan la Prueba Saber 11° en Bogotá (2015-2016)	ICFES
		Ingreso mensual del hogar de las personas que presentan la Prueba Saber 11° en Bogotá (2015-2016)	ICFES
		Resultados generales de Bogotá frente a otras entidades territoriales en la Prueba Saber 11° (2015-2016)	ICFES
Resultados		Matrícula con crédito educativo por sexo	ICETEX

Dimensión	Categoría	Indicadores	Fuente
	Resultados esperados y no esperados	Matrícula con crédito educativo por estrato	ICETEX
		Matrícula con crédito educativo por puntaje Sisbén	ICETEX
		Matrícula con crédito educativo por tipo de institución educativa de egreso en grado 11° (público/privado)	ICETEX
		Matrícula con crédito educativo por nivel de formación	ICETEX
		Matrícula con crédito educativo por tipo de IES (pública/privada)	ICETEX
		Matrícula con crédito educativo por área del conocimiento en la educación superior	ICETEX
		Matrícula con crédito educativo por estado de acreditación de la IES	ICETEX
		Potenciales beneficiarios (según resultados Saber 11°) por sexo	ICFES
		Potenciales beneficiarios (según resultados Saber 11°) por estrato	ICFES
		Potenciales beneficiarios (según resultados Saber 11°) por puntaje Sisbén	ICFES
		Potenciales beneficiarios (según resultados Saber 11°) por tipo de institución educativa de egreso en grado 11° (público/privado)	ICFES
		Potenciales beneficiarios (según resultados Saber 11°) por nivel educativo de la madre	ICFES
		Potenciales beneficiarios (según resultados Saber 11°) por nivel educativo del padre	ICFES
		Potenciales beneficiarios (según resultados Saber 11°) por ingreso mensual del hogar	ICFES
		Potenciales beneficiarios (según resultados Saber 11°) por situación laboral del estudiante	ICFES

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.5 Hipótesis y anticipaciones de sentido

El carácter mixto de la evaluación implicó la generación de hipótesis y anticipaciones de sentido como estrategia para garantizar la completitud del análisis requerido en un análisis con este enfoque. Las hipótesis planteadas para estos fines fueron:

- La estandarización de los criterios para el otorgamiento de los créditos educativos de largo plazo afecta el perfil de los beneficiarios del programa que acceden a primer semestre de programas de la educación superior en la ciudad de Bogotá.
- La estandarización de los criterios para el otorgamiento de los créditos detona mayor inequidad social en la medida en que limita la posibilidad de una importante proporción de jóvenes de sectores socioeconómicos bajos de acceder a la educación superior por vía del crédito educativo.

De igual manera, en función del marco conceptual y del análisis de los antecedentes del problema, se definieron las siguientes anticipaciones de sentido:

- a) La implementación de créditos educativos de largo plazo para el acceso a la educación superior representa una medida efectiva para garantizar la inclusión social de sectores vulnerables en programas técnicos, tecnológicos y profesionales.
- b) Los créditos educativos por sí solos son insuficientes para garantizar igualdad de oportunidades en el acceso a una oferta de calidad, sin la cual, es imposible el cierre de brechas sociales en la educación superior.

3.6 Validez de los instrumentos y de las fuentes de información requeridas para la evaluación

Esta evaluación empleó la entrevista semiestructurada para el levantamiento de la información cualitativa y el análisis de bases de datos provenientes del ICFES y del ICETEX para reconstruir los principales indicadores cuantitativos que dan cuenta del contexto y de los resultados del programa. La validez del instrumento cualitativo y de la información proveniente de las bases de datos enunciadas, se garantizó por medio de los siguientes criterios:

Tabla 4.
Validez de los instrumentos de recolección de información

Validez	Definición	Instrumento/Fuente de información
De constructo	Nivel en que un instrumento representa y mide un concepto teórico. Le concierne en particular el significado del instrumento, esto es, qué está midiendo y cómo opera para medirlo.	Entrevista semi-estructurada a expertos
De expertos	Grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas”.	Entrevista semi-estructurada a expertos

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en Hernández, Fernández y Sampieri, 2014.

Bases de datos provenientes del ICETEX y del ICFES: se realizó un proceso de imputación de las bases de datos, organizando la información de tal manera que fuera posible generar los insumos requeridos para el estudio con condiciones de calidad. Como resultado

de este trabajo, se consolidaron bases de datos estructuradas para la generación de informes descriptivos por medio de tablas dinámicas en Excel.

Instrumento de entrevista semi-estructurada: para garantizar la validez de este instrumento se realizó un proceso de reconocimiento de la coherencia interna y externa de la entrevista. La coherencia interna se relaciona con la manera en que las preguntas del instrumento responden a las categorías de análisis del estudio, de cara a contribuir oportunamente a responder los interrogantes de investigación. Para estos fines se elaboró una matriz categorial que evidenció la correspondencia de cada pregunta del instrumento con una o más de las categorías dispuestas en el marco conceptual (Véase *Anexo 4*). La revisión se llevó a cabo con el propósito de revisar la validez de constructo de los interrogantes del instrumento.

La entrevista fue sometida a un proceso de revisión de expertos en métodos cualitativos de investigación. La validación se llevó a cabo con base en tres criterios: la coherencia, la redacción y la pertinencia de las preguntas, y su correspondencia con las categorías de análisis del marco conceptual. La coherencia al nivel de correspondencia de la pregunta con la categoría de análisis planteada, la redacción con el nivel de claridad de la pregunta, que facilita su comprensión, y la pertinencia se refiere a la posibilidad de formular el ítem al entrevistado. Como resultado de este trabajo, se consolidó la versión definitiva de los instrumentos.

3.7 Consideraciones éticas

La información cualitativa fue recolectada por medio de grabaciones y transcripciones literales con autorización previa de los participantes, expresada a través de un consentimiento informado en el cual, el evaluador se comprometió a utilizar la información para fines exclusivos del presente estudio sin revelar la identidad de los entrevistados (Véase *Anexo 5*).

Las bases de datos usadas para el análisis y perfilamiento de población objetivo y de los beneficiarios del programa, se solicitaron de manera anonimizada, con el propósito de guardar la debida confidencialidad de los estudiantes, y fueron gestionadas con las entidades correspondientes por medio de derechos de petición. Los resultados más abajo presentados responden a las tendencias de información resultado del uso de técnicas asociadas a la estadística descriptiva, independiente de las hipótesis y anticipaciones de sentido señaladas en el apartado 3.5.

CAPÍTULO IV. HALLAZGOS

Este capítulo presenta los hallazgos de la *evaluación de contexto* y la *evaluación de resultados* del programa de crédito educativo de largo plazo en la ciudad de Bogotá entre 2014 y 2016 desde una perspectiva de acceso con equidad a la educación superior. Este análisis se concentra en recopilar y analizar las principales características, necesidades y problemas del contexto de educación superior en el caso estudiado y de revisar los resultados (esperados y no esperados) de la estrategia a la luz de estas necesidades.

Dado que esta evaluación toma como marco conceptual y perspectiva metodológica el modelo de equidad social en la educación superior, aspecto medular del programa, los hallazgos aquí presentados ofrecen una mirada sobre la manera en que el crédito está fomentando mayores oportunidades de acceso a la educación superior en la ciudad de Bogotá; aludiendo a Dubet (2011), se trata de revisar la forma en que el crédito ha logrado, en mayor o menor medida, reducir las desigualdades de acceso producto de las diferencias de origen de los estudiantes.

4.1 Trayectoria y transformación del programa

Ocupa a esta sección identificar las principales características del modelo de gestión del programa de crédito de largo plazo y las razones que motivaron la transformación de la Estrategia ACCES al Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges”. Este programa constituye una de

las estrategias bandera del Gobierno Nacional, operada a través de créditos parcialmente condonables que se adjudican de acuerdo con el desempeño académico de los estudiantes para el fomento social de la educación superior y es financiada con recursos del Estado y las entidades territoriales. Denominado inicialmente Crédito ACCES, nació con recursos del Banco Mundial, quien realizó un préstamo por 275 millones de dólares al Gobierno Nacional en el marco del programa de fortalecimiento de la educación superior, de los cuales el 75% fue destinado a esta estrategia (Gómez y Celis, 2009).

De acuerdo con los relatos de funcionarios y expertos entrevistados, se puede afirmar que, en términos de operación, la estrategia tuvo dos etapas o momentos de implementación. En la primera, ocurrida durante los primeros cuatro años (2002-2006), se desarrolló un proceso de negociación entre el Ministerio, el ICETEX y las IES y se afianzó el imaginario social del crédito como herramienta para que los jóvenes más vulnerables accedieran a la educación superior. La segunda etapa (2006-2014) abordó, además de la preocupación por la cobertura, el interés por fomentar el acceso a una oferta de calidad que contribuyera a la disminución de la deserción de los estudiantes y, en consecuencia, a mayores tasas de graduación e inserción al mercado de empleo⁹.

En el momento en que inicia la operación del crédito, las tasas brutas de cobertura en educación superior del país oscilaban en el 23% y se evidenciaba una fuerte brecha de acceso entre sectores socioeconómicos. Según cifras de la OCDE y el Banco Mundial (2012), en el año 2002 tan solo el 8.5% de los jóvenes del quintil económico más pobre accedía a la educación superior. Los relatos de miembros del equipo que participaron en el diseño de la Estrategia ACCES indican, coherente con lo señalado por la literatura, que los estudiantes que lograban acceder a la educación superior provenían de una mejor formación en educación

⁹ En esta etapa se sitúan las citadas evaluaciones de impacto realizadas por Bula et al. (2007) y el CEDE (2008). De allí su preocupación por medir la eficiencia del crédito en términos de cobertura, permanencia, disminución de la deserción y probabilidades de inserción al mercado de empleo de los beneficiarios.

básica y media, entre otras cosas, porque el sistema de admisión de las universidades públicas, con cupos limitados, privilegiaba el mérito académico sobre otras condiciones y características de los estudiantes (Gómez, 2001; Díaz y Celis, 2010; Gómez, 2015). Como consecuencia de este fenómeno, los estudiantes que no lograban acceder a la educación superior pública y que no tenían los recursos financieros suficientes para pagar una matrícula privada, requerían de apoyos para costear su acceso y permanencia en la educación superior.

Los objetivos del programa no fueron menores. Como programa de ayuda a los estudiantes, se propuso *aumentar el acceso equitativo a la educación superior, mejorar la eficiencia del sistema y contribuir al mejoramiento de la calidad y la pertinencia de este nivel* (OCDE y Banco Mundial, 2012). El programa beneficiaba a estudiantes colombianos de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, y a jóvenes con resultados académicos sobresalientes de estratos 4, 5 y 6. En la mayoría de los casos, el programa priorizaba poblaciones en condiciones vulnerables (desplazados, reinsertados y habitantes de zonas rurales), siempre y cuando cumplieran con los requisitos para solicitar el préstamo.

La evidencia indica que ACCES pretendía favorecer la equidad social y regional, de tal manera que tomaba en cuenta las diferencias educativas de cada región. En efecto, las cifras reportadas por Bula et al. (2007), el CEDE (2008) y la OCDE y el Banco Mundial (2012) dan cuenta que alrededor del 90% de los beneficiarios del programa pertenecían a sectores económicos desfavorables, priorizando a los estudiantes con mejores resultados académicos en cada departamento. De acuerdo con el relato del equipo gestor de la estrategia, la focalización de los estudiantes beneficiarios:

[...] se hacía por lugar de origen. En Bogotá ese puntaje daba mucho mejor, porque claro si usted cubre el 80% mejor de Bogotá, es mucho mejor que el 80% de lo mejor del Chocó. No es equitativo que usted ponga a pelear a Chocó con Bogotá (Fragmento de entrevista miembro del equipo gestor del Crédito ACCES, diciembre de 2017).

En el año 2005, el programa había logrado que las IES comprometieran parte de sus recursos operativos, técnicos y financieros para recibir una proporción de matrícula proveniente de sectores vulnerables. Como resultado de este proceso, dentro del ICETEX y en las IES se comenzó a generar el imaginario acerca de la importancia de unir esfuerzos entre el MEN, el ICETEX y las IES para apoyar el acceso a una oferta de calidad y disminuir la deserción de estos estudiantes.

En una reunión de rectores universitarios, que hizo el presidente Uribe, muy comenzando la negociación con ACCES, él les preguntó, ¿ustedes qué van hacer para garantizarle acceso a los más pobres a la educación superior? [...] y entonces ellos mismos fueron los que empezaron a decir, bueno podemos abrir unos cupos, podemos dar unos pedacitos de becas y eso fue lo que terminó configurando la participación de las instituciones a través de convenio con el ICETEX, para garantizar el acceso a los más vulnerables (*Fragmento de entrevista miembro del equipo gestor del Crédito ACCES, diciembre de 2017*).

Como los resultados obtenidos en los primeros años de implementación cumplieron las expectativas del Gobierno, superando los 100.000 beneficiarios en 2006 (CEDE, 2008), y alcanzando una tasa bruta de cobertura del 31%, ese mismo año el Banco Mundial aprobó un segundo préstamo al Gobierno por 300 millones USD para continuar fortaleciendo el programa. En este momento comienza la segunda etapa del Crédito ACCES que concentró sus esfuerzos en asegurar que los jóvenes accedieran a IES con cursos de acción para intervenir el rezago y la deserción.

En esta vía, el ICETEX elaboró el Modelo de Atención Integral al Estudiantes (MAIE) como estrategia para realizar un seguimiento a factores económicos, sociales, académicos y culturales que incidían en la permanencia de los beneficiarios en la educación superior. De acuerdo con las evaluaciones adelantadas por Bula et al. (2007) y el CEDE (2008), el crédito impactaba positivamente en el riesgo de deserción y progresivamente fue cualificando la oferta de programas e instituciones donde se matriculaban los beneficiarios, contribuyendo al propósito de fomentar educación superior de calidad.

Desde el año 2011 y hasta 2014, el ICETEX adelantó un proceso de reorganización del portafolio de créditos, en virtud de las propuestas del Gobierno Nacional condensadas en el Plan de Desarrollo 2010-2014, para “mejorar el alcance y la focalización de los créditos priorizando el acceso de población vulnerable en regiones apartadas donde la oferta de programas de educación superior es reducida” (DNP, 2010, p. 352).

El Crédito ACCES con las características descritas hasta aquí, operó hasta el primer semestre de 2015. Desde el segundo semestre de ese año, inicia la operación del nuevo portafolio de créditos del ICETEX, donde ACCES es sustituido por el Programa de Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges”. A diferencia de la Estrategia ACCES, que operaba como una única línea de crédito de largo plazo, este programa se estructura en tres modalidades de crédito con condiciones parcialmente diferentes para la selección de beneficiarios y con escenarios igualmente diferenciados al momento de pagar la deuda. El siguiente cuadro presenta las tres modalidades vigentes para la adjudicación de los créditos de largo plazo del ICETEX; en él se subraya la importancia que se le brinda al puntaje Sisbén de la mano con el puntaje en Saber 11° y el estrato socioeconómico del estudiante.

Modalidad 1. Pago del 0% en época de estudios: para estudiantes de estratos 1, 2 y 3, priorizados con los puntajes del Sisbén dentro de los puntos de corte establecidos por área. Puntaje Saber 11: 310.

Modalidad 2. Pago del 10% en época de estudios: para estudiantes de estratos 1, 2 y 3, priorizados con los puntajes del Sisbén dentro de los puntos de corte establecidos por área. Puntaje Saber 11: 290.

Modalidad 3. Pago del 25% en época de estudios: para estudiantes de estratos 1, 2 y 3, priorizando los registrados en el Sisbén. Pruebas Saber 11 igual o superior a 270¹⁰.

Cuadro 1. Modalidades del Crédito “Tú Eliges”

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en información suministrada por el ICETEX, 2017.

La entrada en vigencia del nuevo portafolio de créditos se reglamenta en el Acuerdo 016 del 30 de abril de 2015, en el cual la Junta Directiva del Instituto modifica el Reglamento del programa en cuanto a las líneas y modalidades de crédito educativo. En este punto, el

¹⁰ En el periodo 2016-1 el puntaje mínimo para el otorgamiento del crédito en la modalidad tres aumentó a 280 puntos. Los demás puntajes no sufrieron cambios en el periodo de tiempo analizado.

interrogante tiene que ver con las razones que motivan este cambio, pese a los resultados significativos ya descritos. De acuerdo con información suministrada por el ICETEX, el cambio en las condiciones de la estrategia esperaba ampliar la oferta de créditos con el fin de:

[...] brindar diversas opciones de financiamiento de crédito para el estudiante, al momento de generar la financiación de su carrera académica (*Fragmento de respuesta emitida por el ICETEX en respuesta al derecho de petición radicado por el evaluador a la entidad, abril de 2018*).

Esta evaluación logró determinar que esta medida forma parte de las acciones tomadas por el Gobierno para formar parte de la OCDE. En el *Informe sobre la Educación Superior en Colombia* (2012), la organización expresó su preocupación frente al hecho que todos los beneficiarios de estratos 1, 2 y 3 recibieran las mismas condiciones a la hora de tomar un crédito de largo plazo. El documento reiteraba que la capacidad adquisitiva de los tres estratos no es homogénea, y que los imaginarios e intereses post-media de los estudiantes son igualmente diversos. Lo anterior configura un reto para la estrategia en términos de garantizar a diversos segmentos poblacionales, dicho sea de paso, con características cultural, social y económicamente heterogéneas, diferentes vías para acceder a la educación superior sin perder de vista el enfoque de equidad social que constituye la piedra angular del programa.

Por esta razón, si bien el Crédito “Tú Eliges” continúa focalizando sus esfuerzos en estudiantes de estratos 1, 2 y 3, hace explícito el propósito de priorizar la participación de los jóvenes clasificados en el Sisbén de acuerdo a su área de residencia (urbana/rural). Tomar como punto de partida el puntaje Sisbén también responde a las afirmaciones de la OCDE y el Banco Mundial, quienes recomendaron elaborar un mecanismo más efectivo de selección de beneficiarios que reconociera las ventajas y desventajas de las diferentes escalas con las que cuenta el país para evaluar la relación entre estatus socioeconómico y acceso a la

educación superior¹¹, dadas las limitaciones del estrato socioeconómico para medir la real capacidad adquisitiva de las familias.

De este modo, la transformación es el producto de una estrategia para mejorar la cobertura de los créditos educativos en la educación superior mediante criterios que permitan una mejor focalización de los beneficiarios. Se trata de garantizar mejores condiciones de adjudicación de los créditos, fomentando un mayor acceso de poblaciones vulnerables a programas de formación que demuestren condiciones académicas de calidad en aras de “continuar incentivando la permanencia y calidad de los estudiantes de educación superior, mediante el portafolio de líneas de crédito, destinadas a la población según su mérito académico y nivel socioeconómico” (Artículo 61, Ley 1753 de 2015).

4.2 Evaluación de contexto

Esta sección examina las problemáticas y necesidades asociadas al acceso a la educación superior y los objetivos planteados por las políticas públicas para dar una respuesta a estos problemas. En este orden de ideas, suministra información sistemática sobre el contexto de este nivel educativo en los niveles nacional y distrital, reconoce los principales problemas y necesidades en este sentido, analiza la manera en que el crédito del ICETEX responde a las necesidades allí identificadas y revisa su articulación con los demás cursos de acción implementados para atenderlas.

Características del acceso a la educación superior en el país y el Distrito

Las demandas de acceso a la educación superior en Colombia han aumentado como consecuencia del importante crecimiento demográfico que experimentó el país en la segunda mitad del siglo XX. Y es que si bien la cobertura ha aumentado significativamente en los

¹¹ De acuerdo con el citado informe, Colombia cuenta con cinco (5) escalas para estos efectos: la estratificación socioeconómica, el Sisbén, los múltiplos del salario mínimo, los quintiles de ingreso y el nivel económico de la madre.

últimos años, la brecha de acceso entre categorías sociales permanece abierta (Gómez y Celis, 2009; Rama, 2009; OCDE y Banco Mundial, 2012; Díaz, 2012; MEN, 2015; OCDE, 2016).

En Colombia la educación superior se concibe como un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado y está dirigida a estudiantes que demuestren las capacidades académicas para acceder y permanecer en los programas que la conforman (Ley 30 de 1992, Arts. 1, 2 y 5). El fin último de este nivel educativo es la formación de capital cultural, expresado en la formación académica y profesional de los educandos, y el fortalecimiento de su capital social, para favorecer su inserción al mercado de empleo. Para ingresar a este nivel educativo, un estudiante debe presentar el Examen Saber 11°, que evalúa, entre otras, las competencias cognitivas de los egresados de la educación media.

Desde 1970 y hasta el año 2015, se experimentó un incremento de cerca de 25 puntos porcentuales en las tasas brutas de cobertura en todo el mundo (UNESCO, 2016). De acuerdo con información suministrada por la UNESCO (2016), mientras la región incrementó en promedio 18 puntos porcentuales la cobertura bruta de acceso a la educación superior desde el año 2002, Colombia experimentó un aumento de 29 puntos en el mismo periodo. Como resultado de esta tendencia, en el año 2016, la tasa neta de cobertura llegó al 51% (MEN, 2016). Del mismo modo, en el año 2015, la tasa de tránsito inmediato entre la educación media y la superior se ubicó en el 38%.

El comportamiento de las tasas de acceso indica una progresiva apertura del nivel a estudiantes provenientes de clases menos favorecidas. En términos de Rama (2009), son los efectos de transitar de una educación superior de carácter elitista a una educación superior con una connotación más social. Entre 2010 y 2016, el país incrementó la tasa de cobertura de jóvenes entre los 17 y 21 años del 37% al 51%, esto indica un aumento cerca de 646.000 cupos en estudios técnicos, tecnológicos, profesionales y de FDTH. Entendida por sector, la

matrícula se encuentra homogéneamente distribuida entre IES privadas y públicas, éstas últimas condensan el 49% de la matrícula (MEN, 2016). La matrícula está concentrada en estudios universitarios (68%) con una considerable diferencia frente a estudios técnicos que solo concentran el 4% de la matrícula y a estudios tecnológicos (39%). En términos de oferta, a nivel país, existen 288 IES, de las cuales, el 21% corresponde al sector oficial, y 15% tiene acreditación institucional por alta calidad, y (MEN/SACES, 2016).

En el escenario distrital se puede afirmar que la tasa de absorción es cercana a la nacional, con una distribución entre programas similar a la del país y que se presentan diferencias importantes en el tránsito de los jóvenes de colegios oficiales y no oficiales. La tasa se ubicó en el 48% en el año 2015, con una diferencia de 15 puntos entre egresados de colegios públicos (41%) y privados (56%), y sin variaciones porcentuales a la tasa reportada en 2014. El 70% de los jóvenes bogotanos que logró acceder a la educación superior en ese año, se matriculó en programas universitarios, el 24% accedió a programas tecnológicos y el 6% a estudios técnicos profesionales (SED, 2018).

La ciudad cuenta con un número importante de las instituciones de educación superior del país: 115 de las 288 existentes a nivel nacional; de las cuales, 30 son universidades (de las que el 40% están acreditadas por alta calidad), 51 Instituciones universitarias (5.8% acreditadas), 19 Instituciones tecnológicas y 15 Instituciones técnicas profesionales. De este porcentaje de IES, y el 16.5% pertenece al sector oficial, y en total el 13% cuenta con acreditación institucional (MEN/SNIES, 2016).

Factores asociados al acceso a la educación superior

Una vez caracterizado el contexto general de oferta y demanda de educación superior en Colombia y en Bogotá, interesó analizar los factores que inciden en el tránsito efectivo de los jóvenes entre la educación media y la superior y explican en mayor o menor medida la existencia de inequidades en el puente entre ambos niveles. Esta información permite situar el

alcance del crédito educativo en el fomento de oportunidades para los egresados del nivel medio.

El abordaje con expertos y la revisión de literatura arrojan cuatro factores asociados. El primero está relacionado con las limitaciones económicas de las familias que, ante el reducido número de cupos en IES públicas, deben pagar para acceder a IES privadas. En segundo lugar, dado el carácter selectivo de la educación superior, el desarrollo de competencias cognitivas constituye un elemento que condiciona el acceso a este nivel; con frecuencia, bajos niveles académicos están asociados a bajas tasas de acceso y crecientes tasas de deserción educativa. Un tercer elemento, que recientemente ha aparecido en la literatura y en el discurso de los expertos en educación superior, está relacionado con las habilidades no cognitivas de los estudiantes que inciden significativamente en la transición entre el colegio y el mundo post-media. En cuarto lugar, dada la heterogeneidad regional del país, la desigual distribución de la oferta educativa en las entidades territoriales termina favoreciendo el acceso de algunos jóvenes y limitando las oportunidades de otros.

Financiación de la educación superior. Este aspecto constituye uno de los problemas más agudos y complejos de abordar en el campo de las políticas públicas en educación superior. Tal como se discutió en el apartado de antecedentes, existen innumerables miradas en torno a los responsables y los ganadores con determinados modelos de financiación (Gómez y Celis, 2009; Johnstone y Marcucci, 2010; Rodríguez, 2014). Lo cierto, es que en Colombia un importante segmento poblacional posee fuertes limitaciones para acceder a la educación superior, en un contexto donde cerca del 51% corresponde a cupos en IES donde las familias deben pagar por acceder y permanecer (Fuente: MEN/SNIES).

De acuerdo con información suministrada por el ICFES, del total de personas que presentaron la Prueba Saber 11° en 2015 y 2016 en todo el territorio nacional, el 93% pertenece a estratos 1, 2 y 3 y el 73% está clasificado en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén. Cerca

del 26% de los hogares de estas personas reciben mensualmente ingresos inferiores a un salario mínimo legal vigente (SMLV), el 45% recibe entre 1 y menos de 2 SMLV y solo el 4.8% recibe ingresos superiores a 5 SMLV, lo que pone de manifiesto que buena parte de la población que egresa del nivel medio no posee la capacidad adquisitiva para comprar educación superior privada.

En Bogotá esta tendencia es semejante a la nacional en términos del predominio de estudiantes hijos de familias con bajos recursos económicos. El 83% de las personas que presentaron la Prueba Saber 11° en el mismo periodo provenían de hogares de estratos 1, 2 y 3 y el 46% se encontraba clasificado en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén. El 6% provenía de hogares que recibían mensualmente menos de 1 SMLV y el 40% recibía entre 1 y menos de 2 SMLV. Tal como lo manifiestan los expertos entrevistados, Bogotá reproduce con mayor o menor intensidad los mismos problemas del nivel nacional, situación que aumenta los retos para los tomadores de decisiones públicas a nivel distrital.

Del mismo modo, de acuerdo con el Informe de la Comisión del Gasto y la Inversión Pública (2017), la probabilidad de ingresar a la educación superior de un joven muy pobre en Colombia en el año 2014 era del 10%, mientras que la probabilidad de un joven muy rico era cercana al 50%. Como se mostrará más adelante, los estudiantes menos favorecidos, suelen obtener peores resultados en las pruebas de Estado, lo que limita sus oportunidades de acceder a la educación superior.

Habilidades cognitivas. Este aspecto, vinculado directamente con la calidad de la educación básica y media guarda una estrecha relación con el tránsito de los jóvenes entre la educación media y la superior. Los resultados de los jóvenes colombianos en las pruebas nacionales e internacionales que intentan medir la calidad de la educación básica reafirman la existencia una significativa brecha de calidad entre diferentes sectores; aquí juegan especial relevancia variables asociadas al tipo de colegio del estudiante (público/privado), a la

condición socioeconómica de las familias y a la zona de residencia de los estudiantes (urbana/rural).

De acuerdo con los resultados obtenidos por los jóvenes de 15 años en las Pruebas Pisa, que no necesariamente están cursando la educación media, una alta proporción obtiene bajos resultados en matemáticas, ciencias y lectura crítica. El 38% de los jóvenes colombianos está catalogado por la OCDE en el rango de bajo rendimiento en las tres áreas evaluadas en estas pruebas.

En lo referente a Pruebas Saber 11°, en lectura crítica solo el 10% de los estudiantes colombianos que presentaron el examen en el periodo 2016-2 se ubicó en el rango de mejores resultados y el 3% demostró las competencias mínimas para responder la prueba. En matemáticas, solo el 5% de los alumnos alcanzó un nivel avanzado de resultados y el 8% presentó un nivel insuficiente. La ciudad de Bogotá supera el promedio de resultados en las áreas evaluadas. Del total de estudiantes que presentaron la prueba en el periodo 2016-2, el 67% obtuvo puntajes por encima del promedio nacional.

Los expertos entrevistados para esta evaluación coinciden en afirmar que el bajo rendimiento afecta negativamente las posibilidades de un joven de acceder a la educación superior. Esta afirmación concuerda con el hallazgo de la OCDE y el Banco Mundial en el Informe sobre la Educación Superior en Colombia (2012), según el cual, los estudiantes consideran que sus solicitudes de acceso a programas de la educación superior que no habían sido aceptadas obedecían a bajos resultados en la Prueba Saber 11°. Este hallazgo refuerza la afirmación de los expertos consultados, quienes coinciden en que la población que logra egresar de la educación media es un segmento privilegiado, dada la brecha de 29 puntos porcentuales en las tasas de cobertura neta entre educación básica secundaria y el nivel medio en 2016.

Habilidades no cognitivas. Estas habilidades se definen como el acumulado de información con el que cuentan los estudiantes para tomar decisiones informadas y efectuar transiciones efectivas, entre otras opciones, hacia los programas de la educación superior, en virtud de sus intereses académicos y ocupacionales. Esta información está relacionada con el conocimiento de los procesos y procedimientos para aplicar a un cupo en una IES, con el conocimiento de la oferta de formación en términos de programas, instituciones y áreas del conocimiento, y cuáles de estas se ajustan a sus intereses y capacidades. También involucra el conocimiento de los diferentes programas e incentivos a nivel nacional y local para acceder a programas técnicos, tecnológicos y profesionales. Entre estos se cuentan la oferta de becas, créditos y subsidios que operan con mayor o menor frecuencia las entidades territoriales, el ICETEX y el Ministerio de Educación Nacional, entre otras entidades. La asimetría de información entre los jóvenes constituye un detonante del acceso desigual a la educación superior.

Dispersión de la oferta de educación superior en el territorio nacional. De acuerdo con información suministrada por SNIES (2018), el 71% las sedes activas de las IES se encuentran ubicadas en cinco (5) entidades territoriales: Bogotá (35%), Antioquia (13%), Valle del Cauca (13%), Atlántico (5%) y Cundinamarca (5%). En 2015, solo el 57% de los municipios del país presentaba al menos un estudiante matriculado en la educación superior. En este sentido, “no se puede desconocer que la mayor parte de la oferta de educación superior se encuentra aun fuertemente concentrada en algunos departamentos o ciudades del país” (MEN, 2016, p. 1), y que esta situación explica hasta cierto punto, las diferencias de acceso entre entidades territoriales. De acuerdo con información del MEN (2016), Bogotá (32%), Antioquia (13.8%), Valle del Cauca (7.5%), Atlántico (5.8%) y Santander (5.4%) suman aproximadamente el 64% del total de matriculados en el nivel.

Cursos de acción para fomentar el acceso a la educación superior

Una revisión general de los planes de desarrollo nacionales permite afirmar que los esfuerzos para disminuir las brechas de acceso de las poblaciones más vulnerables a la educación superior se amplían desde el año 2002. Sin la pretensión de ser exhaustiva, la evaluación de contexto logró determinar las principales puntas de lanza de política pública para alcanzar este propósito, donde resaltan los créditos educativos, la financiación de la educación superior pública, el fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, los Centros Regionales de Educación Superior (CERES) y el desarrollo de estrategias para proveer información a los jóvenes para facilitar su tránsito hacia la formación post-media.

Como medida para aumentar las tasas de acceso, disminuir el peso de los factores económicos en el acceso a programas técnicos y tecnológicos y llegar a un mayor número de poblaciones en el país, se creó el Sistema de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (SIET) que opera principalmente a través del Sistema Nacional de Aprendizaje (SENA). De acuerdo con información suministrada con corte al 01 de marzo de 2017, en el país existen 3.565 instituciones que oferta un total de 17.674 programas de educación para el trabajo. En 2016 se reportó una matrícula de 951.779 estudiantes, cerca de 722.000 más de los atendidos en 2010 (SIET, 2017).

En esta misma línea, los CERES se diseñaron como parte de la propuesta del Gobierno Nacional desde el año 2003 con el propósito de desconcentrar la oferta de educación superior en el territorio nacional y ampliar la cobertura, con la hipótesis subyacente que llevar mayor oferta a las regiones, redundaba en un acceso más equitativo y en consonancia, en un mayor desarrollo social y económico. En este modelo intervenían el Gobierno Nacional, departamental y local para promover una oferta educativa por medio de alianzas con el sector productivo y otros actores públicos y privados de la educación superior.

De acuerdo con cifras reportadas por el MEN a la OCDE y el Banco Mundial (2012), al año 2011 se reportaron 164 centros que ofertaban 178 programas, distribuidos en 31 departamentos y 590 municipios. Como señalan los relatos de los expertos entrevistados, los CERES se concentraron en abordar el problema de la dispersión de la oferta y cómo ésta afectaba el acceso a la educación post-media y producía efectos perversos en la equidad regional. En términos de programas que abordan el problema de las habilidades no cognitivas de los estudiantes, se puede mencionar la estrategia nacional “Buscando Carrera” que provee información sobre la oferta de programas e instituciones en el país, aunque su lanzamiento se llevó a cabo en 2016 y no existen evaluaciones sobre los efectos del programa en los estudiantes.

Esta evaluación logró determinar que las políticas y programas gestados desde el orden nacional, no se encuentran articulados con las iniciativas de la Administración Distrital de Bogotá. En el periodo de tiempo seleccionado para esta evaluación, operó en el Distrito el Proyecto 891: Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior, cuyo propósito consistió en transformar y fortalecer la educación media distrital para promover la continuidad de los estudiantes en la educación superior (SED, 2018). En el marco de este proyecto se implementó el Componente de Acceso y Permanencia a programas técnicos, tecnológicos y de formación universitaria mediante créditos blandos y/o subsidios condicionados. Este proyecto condujo a la apertura de 30.000 cupos en la educación superior para jóvenes egresados del sistema oficial de estratos 1, 2 y 3. El abordaje con funcionarios de la SED logró determinar que estos incentivos, que en algunas oportunidades son operados por el mismo ICETEX, no tienen relación técnica, financiera, administrativa u operativa con el portafolio de créditos de largo plazo del Instituto.

Asimismo, como alternativa para favorecer puentes entre la educación media y la superior a diciembre de 2016, el Distrito reportó 102 Instituciones Educativas distritales que

ofertaban programas con el SENA simultáneamente con la oferta regular de grados 10° y 11°, este número comprendía el 28% del total de IED con educación media en la ciudad en ese año (SED, 2016). Esta estrategia se desarrolló principalmente para ‘encarrilar’ a los estudiantes en una oferta específica de formación, con el propósito de aumentar los intereses de los jóvenes para acceder a la formación técnica y tecnológica. También es importante mencionar que, desde el mismo año el Distrito comenzó a gestionar una Estrategia Distrital de Orientación Socio Ocupacional para fortalecer los procesos de toma de decisiones en los estudiantes por medio del abordaje de docentes, orientadores, los jóvenes y las familias; no obstante, dado el poco tiempo de implementación, no existe información sobre sus resultados.

En suma, se puede afirmar que, si bien se han generado esfuerzos para abordar el problema del bajo acceso de los jóvenes más pobres, cada estrategia, incluido el crédito de largo plazo del ICETEX, aborda de manera segmentada sus causas o consecuencias y en la mayoría de las oportunidades las estrategias no dialogan entre sí para potenciar sus resultados.

4.3 Evaluación de resultados

Ocupa a esta sección identificar, valorar e interpretar los logros del programa a la luz del concepto de equidad social expuesto en los principios orientadores del crédito educativo. En este orden de ideas, brinda una perspectiva sobre la manera en que el programa ha satisfecho, en mayor o menor medida, las necesidades del contexto más arriba descritas e identifica y analiza las consecuencias no intencionadas de la transformación de la estrategia.

Cobertura del crédito educativo de largo plazo

Entre 2014 y 2016 el ICETEX adjudicó en total 56.835 créditos de largo plazo para acceder a primer semestre de programas técnicos profesionales, tecnológicos y universitarios en todo el país. El 19.8% (11.249) de estos créditos fueron concedidos a jóvenes de Bogotá que ingresaron a programas en la misma ciudad. En términos generales, el 95.1% de los

créditos fue adjudicado a estudiantes de estrato 1 (9.9%), estrato 2 (52.2%) y estrato 3 (33.1%), y el 36.3% del total de beneficiarios se encontraba clasificado en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén. Al realizar un análisis por género, los créditos se adjudicaron de manera homogénea entre hombres (48.6%) y mujeres (51.4%).

Una considerable proporción de los beneficiarios en este periodo provenía de colegios privados (54.9%), accedió a IES privadas (94.5%) y se matriculó en programas universitarios (92.1%). Dicho esto, solo el 56.3% de las matrículas se reportaron en IES acreditadas al momento de ingresar a primer semestre y en la mayoría de los casos, los estudiantes hicieron uso del crédito para pagar su matrícula (94.6%). Esta última se concentró en cuatro áreas del conocimiento: ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines (35.6%), ciencias sociales, derecho y ciencias políticas (23.1%), economía, administración, contaduría y afines (16.1%) y ciencias de la salud (11.3%).

En consonancia con el referente conceptual de este trabajo, la evaluación de resultados en clave de equidad requiere analizar la manera en que elementos propios del origen y el contexto de los estudiantes inciden en el tránsito efectivo de grado 11° a la educación superior. Este análisis revisa la contribución del crédito en la redistribución de las oportunidades de acceso a la educación superior, independientemente de las condiciones de origen de los beneficiarios. Lo anterior implica preguntarse por el tipo de oferta a la que ingresan los estudiantes de acuerdo a variables como el estrato socioeconómico, el nivel Sisbén y la naturaleza del colegio de egreso en grado 11° (público/privado); indicadores que permiten generar un panorama sobre la forma en que el estatus socioeconómico y la capacidad adquisitiva de las familias incide en las oportunidades de formación post-media.

Dado que a esta evaluación le interesó identificar si la modificación de los criterios para la adjudicación de créditos afecta el acceso de los jóvenes más vulnerables a la educación superior, se realizó un análisis del comportamiento de las variables descritas en el

Capítulo 3 desagregando su comportamiento puntual en el caso del Crédito ACCES y en el caso del Programa “Tú Eliges”.

Si bien en todos los periodos analizados el crédito beneficia principalmente a jóvenes de estratos 1, 2 y 3, desde el periodo 2015-2, los beneficiarios de estratos 4, 5 y 6 que entre 2014 y 2015-1 representaban el 9.3% del total de créditos adjudicados por cohorte, disminuyen su participación al 0.3%. El análisis indica que en el marco de la brecha de cambio el porcentaje de beneficiarios de estratos 1 y 2 continúa siendo cercano al 60% (63.8% con ACCES y 60.3% con “Tú Eliges”). Sin embargo, el nuevo programa presenta una mayor proporción de créditos adjudicados a personas de estrato 3, que aumentaron su participación del 26.9% de los créditos adjudicados semestralmente antes del cambio, al 39.3% con la llegada de “Tú Eliges”.

El análisis también logró determinar que desde el periodo 2015-2 un mayor número de beneficiarios de la estrategia se encuentran clasificados en los niveles más vulnerables del Sisbén. En el periodo analizado para ACCES, solo el 23.8% de los créditos fueron adjudicados a jóvenes clasificados en los niveles 1, 2 y 3 de esta metodología, mientras que en el periodo analizado para “Tú Eliges” esta proporción aumentó al 48%. Este resultado constituye una considerable mejora en relación a una de las preocupaciones manifestadas por la OCDE y el Banco Mundial en 2012. Según estos organismos, basar la comprobación de los medios económicos de los potenciales beneficiarios únicamente en el estrato socioeconómico puede provocar inclusiones erróneas, lo que suscita la necesidad de mejorar el mecanismo para la selección de los beneficiarios, incluyendo indicadores que brinden información más precisa de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

En términos de distribución de los créditos de acuerdo al género de los estudiantes, el análisis indica que la composición no se ve afectada con la transformación del programa. En todos los casos, las mujeres conforman el 51% de los beneficiarios con una desviación

estándar de 2 puntos porcentuales. En igual proporción, hombres y mujeres acceden a programas acreditados y no acreditados (una de cada dos personas accede a programas en IES con esta característica). Del mismo modo, hombres y mujeres aumentan su participación en programas universitarios; en el caso de los hombres, del 89% de los créditos reportados con ACCES al 95.3% con la nueva línea, y en el caso de las mujeres, del 89.4% al 96.4%. En ambos casos se presenta la tendencia a disminuir la proporción de matrículas en estudios técnicos y tecnológicos. En el caso de los créditos adjudicados al género masculino, la tasa de matrículas en programas técnicos disminuye del 3.1% al 0.9%, y del 7.8% al 3.6% en programas tecnológicos terminales. En el caso de las mujeres, las matrículas descienden del 3% al 0.8% y del 7.6% al 2.6%, respectivamente.

Frente al acceso de jóvenes de colegios públicos y privados, la tendencia indica que entre 2015-2 y 2016-2, se adjudicaron en promedio un 6% más de créditos a estudiantes de colegios públicos. En el periodo analizado para ACCES, el 42% de créditos se adjudicaron a estos estudiantes, mientras que desde 2015-2, la proporción aumentó al 48%; en ambos casos se reporta una desviación estándar de tres puntos porcentuales.

El comportamiento de las matrículas sugiere que, desde el periodo 2015-2 los egresados de estos colegios aumentaron su participación en programas universitarios. El 85% de los beneficiarios egresados del sistema oficial accedieron a primer semestre de programas universitarios con ACCES en comparación al 95% que reportó matrículas en estos programas desde 2015-2. En consecuencia, la matrícula en programas técnicos y tecnológicos disminuyó. La matrícula reportada se redujo del 4.7% al 1.3% en los primeros, y del 9.9% al 3.6% en los segundos. La tendencia a una mayor matrícula en programas universitarios se reproduce con igual fuerza en el caso de los créditos adjudicados a egresados de colegios privados. En este caso, la matrícula en programas técnicos pasó de conformar el 1.9% en el

periodo analizado para ACCES al 0.6% en el periodo “Tú Eliges”, en programas tecnológicos disminuyó del 6.1% al 2.7% y en programas universitarios aumentó del 91.9% al 96.6%.

Esta evaluación logró reafirmar las conclusiones de las evaluaciones de impacto realizadas por Bula et al. (2007) y el CEDE (2008) en lo relacionado a distribución de las matrículas con crédito de largo plazo entre IES públicas y privadas, según las cuales, el mayor número de los créditos se reportaba en las segundas. El análisis de los datos en la ciudad de Bogotá arrojó que esta tendencia nacional se reproduce con la misma intensidad en el Distrito y que con la transformación del programa, no se presentan variaciones. Tanto con ACCES como con “Tú Eliges”, en promedio el 94% de las matrículas con el crédito de largo plazo se reporta IES de esta naturaleza con una desviación estándar no significativa cercana a 1 punto porcentual.

Las evaluaciones revisadas en los antecedentes de este trabajo también coincidieron en que la proporción de estudiantes que usaban el crédito para su sostenimiento era considerablemente menor al de sus pares que lo usaban para financiar su matrícula. En efecto, los datos indican que sin distinción alguna entre ACCES y “Tú Eliges”, solo el 1.5% de los beneficiarios usa el crédito para costear su sostenimiento. En el caso de la Línea ACCES, el 63% de los créditos empleados para sostenimiento de los estudiantes se ubicó en IES públicas, con “Tú Eliges” esta proporción disminuyó al 51.5%. En ambos casos, los estudiantes que usan el crédito para costear su sostenimiento se ubican principalmente en programas universitarios (89.1% con ACCES y 90.9% con “Tú Eliges”).

Frente a la distribución de matrículas en IES acreditadas con la transformación de la línea de crédito no existen cambios; en ambos casos, una de cada dos matrículas con crédito educativo se reporta en Instituciones con esta característica. No obstante, se encontró que, con la transformación del programa, más estudiantes de colegios públicos acceden a instituciones acreditadas (del 34% con ACCES al 56% con “Tú Eliges”); una tendencia

semejante ocurre con los estudiantes de colegios privados, cuyas matrículas en este tipo de instituciones pasaron de conformar el 60.1% del total de créditos al 70.2%.

En síntesis, se puede afirmar que en efecto la estrategia beneficia prioritariamente a jóvenes provenientes de sectores socioeconómicos menos favorecidos. Grosso modo, el comportamiento de las matrículas en cuanto a distribución por sector de las IES, nivel de formación y género de los estudiantes, es similar a la tendencia general de acceso a la educación superior reportada a nivel país y a nivel ciudad. Los aspectos diferenciales tienen que ver con el acceso mayoritario de estratos 1, 2 y 3 y con el aumento progresivo de jóvenes clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén a la educación superior, que constituye el punto distintivo del crédito de largo plazo y con el hecho que, la matrícula en IES privadas es más alta en el caso del acceso con el crédito que la reportada según las tasas de cobertura distrital y nacional.

Consecuencias no intencionadas de la transformación del crédito

El desarrollo de las políticas públicas en los últimos años se ha caracterizado por el aumento de la incertidumbre en el momento de la implementación. La ampliación de los actores que intervienen en los procesos de diseño, la incidencia de la globalización y el desconocimiento de la complejidad decisional detrás de la conceptualización de un problema público son algunas de las causas de este fenómeno. A menudo, los decisores de policy desconocen si los cursos de acción adoptados para intervenir un problema público contribuirán a solucionarlo, o, por el contrario, lo agravarán. Este tipo de consecuencias no intencionadas (o externalidades negativas) son frecuentes en la política pública y se refieren a la manera en que una acción de política puede aportar a solucionar una situación problemática, provocando como efecto colateral la agudización de otras (Dente y Subirats, 2014).

Con base en este planteamiento, ocupa a este apartado analizar en qué medida la estandarización de parámetros para el otorgamiento de créditos de largo plazo afecta las posibilidades de determinados estudiantes para acceder a la educación superior por esta vía. Para estos efectos, la evaluación tomó como base de análisis el puntaje en Pruebas Saber 11° y la información socioeconómica y educativa que reportaron al momento de presentar la prueba de las personas que presentaron el examen en los periodos 2015-1 a 2016-2 que reportaron como entidad territorial de origen la ciudad de Bogotá.

En promedio, el 61% de las personas que presentaron la Prueba Saber 11° en todo el país en los periodos analizados, obtuvieron resultados por debajo de los 270 puntos requeridos por el ICETEX. Conviene señalar que del total de personas en este rango de resultados, el 96% pertenece a estratos 1, 2 y 3 y el 77% proviene de hogares clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén. Lo anterior da pie para argumentar que los jóvenes más vulnerables obtienen peores resultados en la Prueba, y que esta situación no se puede considerar de manera aislada cuando las políticas de acceso a la educación superior se rigen mediante principios meritocráticos; las fuertes diferencias en los resultados de los jóvenes de acuerdo a su origen social y económico es un claro indicador de inequidad escolar.

En el periodo de tiempo estudiado, la ciudad de Bogotá es la entidad territorial con el mayor porcentaje de jóvenes que alcanzan el puntaje solicitado por el ICETEX para optar por un crédito de largo plazo (51%). No obstante, considerando que en Bogotá uno de cada dos jóvenes logra estos resultados, y que del otro lado del espectro se encuentra del departamento del Chocó, donde el 95% de las personas que presentaron la prueba en el periodo analizado, no lograron el puntaje, esta evaluación reafirmó la cuestión relacionada con la manera en que la estructura del crédito puede reforzar la inequidad regional, en la medida en que los puntajes mínimos para solicitar un cupo sean idénticos para cualquier entidad territorial.

Esta evaluación dividió a las personas que presentaron las Pruebas Saber 11° entre 2015 y 2016 en dos grupos, tomando como variable clasificatoria el puntaje general obtenido en las Pruebas Saber 11° y si este era suficiente (grupo 1) o insuficiente (grupo 2) para ser un potencial beneficiario del crédito de largo plazo. En términos generales se puede afirmar que aproximadamente una de cada dos personas que presentó el Examen en el periodo analizado no alcanza el puntaje requerido para tomar un crédito de largo plazo. En similar proporción, hombres (47%) y mujeres (53%) obtienen puntajes inferiores a los solicitados por el Instituto con desviaciones estándar de 2 puntos porcentuales respectivamente en los periodos analizados.

En promedio el 83% de las personas que presentaron la Prueba en el periodo analizado provenían de hogares clasificados en los primeros tres estratos; de este grupo, el 57% no alcanza el puntaje para ser un potencial beneficiario. Al realizar la comparación del porcentaje de personas que no clasificaba en cada estrato, se encontró una importante variación. Los datos indican que a medida que aumenta el estrato, el porcentaje de personas con resultados insuficientes disminuye. En promedio el 72% de las personas de estrato 1 se encuentra por debajo del rango solicitado, y esta proporción comienza a disminuir lenta pero progresivamente en el estrato 2 (62%) y estrato 3 (45%). En este punto conviene señalar que mientras en los estratos más pobres, más de la mitad de los estudiantes obtiene puntajes que los excluyen de entrada de la estrategia, el porcentaje de personas con puntajes aceptables por el ICETEX es significativamente menor en los estratos más ricos (estrato 4, 17%; estrato 5, 7%; y estrato 6, 4%). Tal como se indicó en la evaluación de contexto, los resultados sugieren una fuerte brecha de resultados académicos entre segmentos económicos.

Ahora bien, las personas clasificadas en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén conforman el 46% del total de estudiantes que presentaron la prueba en 2015 y 2016 y de este número, seis de cada diez personas (66%) se encuentran por debajo del puntaje necesario. Semejante a lo

que ocurre con el estrato socioeconómico, el porcentaje de estudiantes con bajos resultados disminuye a medida que aumenta el nivel Sisbén. En el nivel 1 es equivalente al 68%, en el nivel 2 al 55% y en el nivel 3 al 45%. En contraste, solo el 35% de personas no clasificadas en la metodología se encuentra en el rango de resultados insuficientes.

Un aspecto de particular relevancia en este caso tiene que ver con las oportunidades reales que tienen los estudiantes de hogares con ingresos económicos limitados para costear su educación superior. El porcentaje de estudiantes que no alcanzan a ser potenciales beneficiarios de la estrategia es más alto entre más bajos ingresos percibe mensualmente el hogar. De esta manera, el 71% de las personas de hogares que reciben mensualmente menos de 1 SMLV no alcanza el puntaje mínimo; el 64% de los estudiantes de hogares que reciben más de 1 SMLV y menos 2, y el 53% que reciben entre 2 y menos de 3, se encuentran en este grupo. Paradójicamente, solo el 9% de los jóvenes con hogares que ganan mensualmente más de 7 SMLV obtienen resultados por debajo del rango analizado. Este hallazgo reafirma la existencia de una brecha educativa que pone en desventaja a los jóvenes de peores condiciones económicas.

De manera similar a lo que ocurre entre estratos ricos y pobres, los resultados en los colegios públicos y privados presentan diferencias significativas. Las personas de colegios públicos representan el 51% del total de la población que presenta la prueba en el segundo semestre de cada año. En todos los casos, en promedio el 72% de estudiantes de colegios públicos no alcanza el puntaje requerido por el ICETEX; en el caso de los colegios privados, el porcentaje de estudiantes con este puntaje asciende al 39%.

Aunado a lo anterior, se realizó una revisión de los resultados de los estudiantes frente a la escolaridad de sus padres con el propósito de analizar los procesos de movilidad social intergeneracional. A diferencia del ingreso, el nivel de escolaridad de los padres es reconocido por expertos por acarrear menos errores de medición, entre otras razones, porque

no está sujeto a las fluctuaciones de la economía (OCDE y Banco Mundial, 2012). El análisis de los niveles de escolaridad de los padres y el rendimiento académico de los estudiantes permite revisar en cierta medida la manera en se transmiten generacionalmente las desigualdades.

En principio, el análisis encontró que seis (6) de cada diez (10) personas bogotanas que presentaron la prueba en el periodo seleccionado para esta evaluación tienen padres con un nivel de escolaridad igual o inferior a la secundaria completa. Puntualmente, el 63% y el 62% de las personas tienen un padre y una madre con esta escolaridad. La tendencia indica, similar a los casos anteriores, que los hijos de padres con mayor escolaridad evidencian mejores puntajes. De este modo, el 72% del total de hijos cuyos padres no tienen ningún nivel educativo están por debajo del puntaje necesario para ser un potencial beneficiario de la estrategia. En orden, el 69% de los hijos de padres con primaria completa se encuentran en este rango, 56% de hijos de padres con secundaria completa, 20% de los hijos de padres profesionales y tan solo un 8% de los hijos de padres postgraduados. De igual manera, el 81% los estudiantes cuya madre no tiene ningún tipo de escolaridad no logra ser un potencial beneficiario del crédito, y la proporción tiene a disminuir en hijos de madres con primaria completa (71%), secundaria completa (57%), educación profesional terminada (19%) y estudios de postgrado (7%).

Finalmente, frente a los estudiantes que se encontraban trabajando al momento de presentar la prueba, se encontró que si bien conforman una pequeña proporción del universo total (6%), estos tienden a obtener peores resultados que sus pares que reportaron ser inactivos laboralmente. Ocho (8) de cada diez (10) estudiantes (81%) laboralmente activos no alcanzan el puntaje mínimo solicitado por el ICETEX. Por su parte, el 48% de estudiantes que no trabajan al momento de presentar la prueba obtuvieron puntajes por debajo del rango necesario para solicitar un crédito de largo plazo.

Así las cosas, esta evaluación logró determinar que, si bien las nuevas condiciones de crédito permiten que los jóvenes de sectores vulnerables sean los principales beneficiarios de la estrategia, un número considerable de estudiantes de estratos bajos, clasificados en los primeros tres niveles del Sisbén o provenientes de colegios públicos no alcanzan el puntaje necesario en la Prueba Saber 11° ingresar a la estrategia. De igual manera, un buen número de hijos cuyos padres tienen bajos niveles de escolaridad se encuentra en este grupo, situación que reafirma la preocupación por la transmisión intergeneracional de las desigualdades que propicia esta dinámica meritocrática.

Implicaciones del programa en el fomento de equidad social en la educación superior

El crédito educativo de largo plazo del ICETEX, en su forma ACCES y en su forma “Tú Eliges” es una apuesta significativa para el fomento del acceso de jóvenes de sectores económicamente vulnerables a la educación superior (Bula et al., 2007; CEDE, 2008; OCDE y Banco Mundial, 2012; OCDE, 2016). No obstante, el análisis de los resultados del programa y de las consecuencias no intencionadas de la estandarización de criterios para la selección de los beneficiarios, brindan elementos explicativos para afirmar que su trasfondo meritocrático encierra implicaciones que limitan el principio de acceso con equidad social que se propone como derrotero de política educativa.

Las cifras indican que el crédito aporta de manera categórica al fomento de oportunidades de acceso a la educación superior a jóvenes provenientes de bajos sectores económicos que, dicho sea de paso, enfrentan las barreras más fuertes en términos de oportunidades educativas al egresar de la educación media; y es que si bien el programa no cuestiona la estructura de las desigualdades sociales del país, está logrando que los jóvenes más talentosos, o dicho de otro modo, aquellos con mejores resultados en las pruebas

estandarizadas de medición de la calidad de la educación media, accedan a mejores oportunidades educativas (Savidan, 2007 en Dubet, 2011).

Lo anterior implica que efectivamente el crédito contribuye a generar movilidad social a un cierto segmento de jóvenes de escasos recursos. Como se anotó en la evaluación de contexto, el acceso a la educación superior varía considerablemente por quintil de ingresos y existe una relación directamente proporcional entre ingresos del hogar y resultados académicos. Ante las limitaciones de la oferta pública de educación superior, muchos de estos estudiantes talentosos no hubieran podido acceder a programas técnicos, tecnológicos o universitarios de no contar con este apoyo.

Los resultados del programa no solo deben leerse desde los beneficios individuales que produce el acceso y la graduación efectiva en la educación superior; también deben entenderse desde una perspectiva según la cual, el fomento de mayores tasas de cobertura en educación superior genera beneficios exógenos y estructurales en la medida que favorece una mayor integración social y reduce en cierta medida la transmisión intergeneracional de las desigualdades. Mayores niveles de escolaridad inciden en la reducción de la criminalidad, contribuyen a mayores niveles de innovación y productividad y generan efectos a largo plazo relacionados con la disminución de las trampas de la pobreza. De igual manera, abrir la puerta a que sectores social e históricamente excluidos de la educación superior, accedan y permanezcan en esta, es una señal positiva de la armonización de las relaciones sociales entre diferentes sectores económicos, del mejoramiento de la calidad de vida y del aumento de la participación ciudadana, “lo cual tiene un efecto positivo sobre el crecimiento y el desarrollo económico y social de los países” (Briceño Mosquera, 2011, pág. 56).

Pese a lo anterior, la aún limitada cobertura del crédito no permite que sus efectos se den a gran escala. Lo anterior, sumado al estancamiento de los cupos en las IES públicas limita el ejercicio de los propósitos de la educación superior en términos de cierre de brechas.

Este reto, señalado en el Informe de la OCDE (2016), llama la atención sobre la necesidad del sistema de educación superior colombiano de continuar avanzando en políticas y programas que aborden como piedras angulares de su ejecución, la equidad y la pertinencia en este último tramo del sistema educativo. El crédito educativo no puede reemplazar de ninguna manera, el papel de la educación superior pública como principal derrotero del Estado para el fomento de la movilidad social y la equidad social, pero teniendo claro el perfil de sus potenciales beneficiarios, puede contribuir a que los propósitos de la educación superior se cumplan en todos los sectores sociales, brindando una mayor diversidad de opciones de financiación.

Los datos indican que el crédito contribuye al fortalecimiento de la oferta privada de educación superior, en otras palabras, si bien contribuye al acceso de jóvenes pobres, el crédito le apunta a distribuir los cupos de educación superior privada en una población que, sin ayudas económicas no podría pagar por acceder. Esta medida es una respuesta para brindar mayor acceso a un nivel educativo con un importante rezago de cupos en instituciones públicas. Si bien con esta dinámica existe una redistribución de las oportunidades de acceder a educación superior privada a favor de los más desfavorecidos por medio de un principio meritocrático (Dubet, 2011), el endeudamiento de los jóvenes más pobres cuando egresen de sus programas es un elemento que aún preocupa a expertos y analistas en términos de los efectos en las trayectorias laborales y económicas de los beneficiarios, futuros profesionales y deudores del ICETEX (Gómez y Celis, 2009).

De otro lado, la base meritocrática para la selección de potenciales beneficiarios es un aspecto neurálgico en el entendido de equidad social que sustenta programa. Basar el acceso en un principio meritocrático, definido a partir de los resultados obtenidos en la Prueba Saber 11°, puede detonar un riesgo para el sentido de equidad educativa que subyace a la implementación, en la medida en que el examen invisibiliza las diferencias de origen de los

estudiantes. La meritocracia parte de un supuesto que limita el modelo de justicia que sustenta el ideal de equidad social, en tanto mide a todos los estudiantes desconociendo sus diferencias de origen, mismas que se refuerzan en el sistema escolar y se traducen en resultados desiguales entre jóvenes provenientes de diferentes sectores socioeconómicos, tal como se demostró en la evaluación de consecuencias no intencionadas.

Estas diferencias se refuerzan en mayor o menor proporción cuando los estudiantes que presentan la prueba se desagregan por entidades territoriales (departamentos o municipios), por el sector de los colegios (público/privado) o por la zona de origen del estudiante (urbana/rural). Como se logró determinar por medio del análisis de resultados de la Prueba Saber 11°, los estudiantes de más altos estratos socioeconómicos y con mayores ingresos en el hogar ostentan mejores resultados en las pruebas estandarizadas. Es decir, que mientras el crédito continúe privilegiando un resultado estándar en todo el territorio nacional, los naturalmente beneficiados serán los estudiantes con mejores características económicas. Si bien el programa focaliza sus resultados en los primeros tres estratos y en los jóvenes clasificados en el Sisbén, lo cierto es que una alta proporción de los estudiantes con estas características no logra los puntajes para solicitar un crédito educativo de largo plazo, limitando de manera importante los logros del programa en términos de fomento de equidad social.

Entonces, mientras el Estado planea políticas públicas para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media que no conversan con los derroteros para fomentar acceso a la educación superior, la disminución del problema del acceso inequitativo a la educación superior seguirá siendo limitada. Como se evidenció en la evaluación de contexto, el problema del acceso inequitativo a este nivel educativo tiene un importante trasfondo en la calidad de la educación básica, secundaria y media, y en las herramientas que estos niveles

educativos forjan en los estudiantes para que éstos tomen decisiones informadas en virtud de sus intereses, expectativas y oportunidades post-colegio.

Dicho esto, la proyección del programa es positiva en tanto se concibe como una medida auto sostenible para garantizar mayores oportunidades de acceso a la educación superior y favorecer el fortalecimiento de capital humano en el país. No obstante, perdura la inquietud en términos de los efectos de privilegiar un modelo de financiación a la demanda sobre el financiamiento a la oferta que a largo plazo puede traducirse en un detonante de mayor inequidad social si las consecuencias no intencionadas aquí descritas se mantienen.

4.4 Recomendaciones

De manera coherente con el modelo evaluativo empleado, este trabajo brinda recomendaciones en la dimensión de contexto del programa y en la dimensión de resultados.

Recomendaciones en el marco del contexto del programa

Recomendación 1. Fortalecer las relaciones del ICETEX con las entidades territoriales y con otros actores del sector educativo. Los resultados indican que, con mayor frecuencia, las estrategias de crédito del Instituto no dialogan con las iniciativas públicas de las entidades territoriales. En el caso bogotano, la SED cuenta con estrategias de crédito educativo condonable que se implementan de manera aislada de los créditos de largo plazo del ICETEX. Esta situación sugiere fortalecer los canales de comunicación y negociación para lograr una mejor articulación entre los recursos y mecanismos del Instituto con los de las entidades territoriales en torno a un mismo fin: aumentar las tasas de acceso con enfoque de cierre de brechas.

Recomendación 2. Definir el alcance de los créditos educativos en un escenario más amplio de cursos de acción para garantizar oportunidades de acceso a la educación superior. Es innegable el aporte de los créditos de largo plazo al fomento de mayores oportunidades de acceso para jóvenes vulnerables, no obstante, el programa no puede reemplazar el papel de la

educación superior pública en el fomento de equidad educativa, pues, tal como comprobó esta evaluación, el crédito conlleva un alto grado de privatización del financiamiento de la demanda. Bajo este entendido, si se pretende intervenir integralmente el problema del limitado acceso a la educación superior, son necesarias “mayores inversiones en expansión de cupos y oportunidades en IES públicas y mayor disponibilidad de crédito educativo para estratos socioeconómicos con mayor capacidad de endeudamiento y pago” (Gómez y Celis, 2009, p. 115).

Recomendación 3. Articular las acciones de fortalecimiento de la calidad de la educación básica y media con las oportunidades de acceder a los programas de crédito de largo plazo del ICETEX. Una opción en este sentido, es realizar un proceso de selección de beneficiarios que considere a los mejores estudiantes de cada departamento o municipio, para propiciar igualdad de oportunidades a todos los jóvenes. De igual manera, es posible generar incentivos para que los estudiantes egresados de colegios participantes en los programas de fortalecimiento de la calidad, tengan puntos adicionales al momento de participar en las convocatorias del ICETEX.

Recomendación 4. Continuar avanzando en estrategias que conlleven el fortalecimiento de las habilidades no cognitivas de los estudiantes de la educación media para la toma informada de decisiones y la construcción de trayectorias ocupacionales. Este trabajo debe desarrollarse con estudiantes, orientadores, docentes y familias. Bajo este entendido, es necesario fomentar y fortalecer los espacios de orientación escolar para que cumplan, por lo menos tres propósitos: en primer lugar, que los estudiantes reconozcan sus intereses ocupacionales post-colegio; en segundo, que provean información relacionada con la oferta y demanda de la educación superior; en tercero, que brinden información relevante sobre las

diferentes modalidades y facilidades que ofrece el Gobierno para acceder a programas técnicos, tecnológicos, universitarios y de formación para el trabajo y el desarrollo humano¹².

Recomendación 5. Afianzar el imaginario sobre la educación técnica y tecnológica en los estudiantes y docentes de las instituciones educativas. Esta evaluación encontró una baja demanda de la formación técnica y tecnológica de los beneficiarios del crédito, cifra consonante con el comportamiento de las tasas nacional y distrital de matrícula. Esta situación plantea la necesidad de fomentar acciones orientadas a los estudiantes y el sector productivo, que fortalezcan el valor social de esta oferta de formación para aumentar el número de matriculados.

Recomendaciones para el fortalecimiento de los resultados

Recomendación 6. Es necesario continuar cualificando el instrumento de selección de beneficiarios que combine diversas medidas de estatus socioeconómico (Sisbén, estrato, nivel de ingresos del hogar, nivel de escolaridad de los padres) que permita una adjudicación más precisa de los créditos a favor de los jóvenes vulnerables. Si bien se ha avanzado en la inclusión de variables determinantes en el acceso, tales como el estrato socioeconómico y el sisbén, es necesario que el instrumento reconozca las diferencias regionales, el nivel de escolaridad de los padres y/o el nivel de ingresos de los hogares para favorecer una selección que brinde oportunidades a los jóvenes, independientemente de sus diferencias de origen.

Recomendación 7. La equidad regional debe constituir un aspecto neurálgico de la política pública en educación. Los mecanismos de política pública deben tener en consideración las importantes brechas de calidad que afectan las diversas regiones del país. En línea con Dubet (2011), para favorecer una real igualdad de oportunidades, los esfuerzos de la política educativa se deben encaminar a ofrecer más a los que tienen menos, para

¹² Esta recomendación es consonante con lo dispuesto por la OCDE en el *Informe sobre La Educación en Colombia* (2016), que enfatiza en la necesidad de continuar avanzando en la provisión de información para la toma de decisiones informadas en los jóvenes para disminuir la deserción y el rezago en la educación superior.

nivelar los resultados. En este sentido, la selección de beneficiarios debe permitir el acceso de estudiantes de diferentes regiones del país, independientemente de las brechas de calidad entre ellas. Es recomendable que los puntajes mínimos en Saber 11° varíen por departamento para garantizar que los mejores estudiantes de cada entidad territorial accedan a la estrategia.

Recomendación 8. Facilitar el acceso a la información de la gestión de los créditos educativos del ICETEX con miras a fomentar investigaciones y evaluaciones de sus programas. Si bien el Instituto anualmente publica informes de gestión, la información de la gestión y adjudicación de los créditos no se encuentra a la mano de los posibles interesados, lo que impide el ejercicio de la veeduría ciudadana y del desarrollo de estudios que contribuyan a analizar los procesos de diseño e implementación del crédito educativo. Es necesario mejorar los canales de comunicación y socializar la información correspondiente a solicitudes y adjudicación de créditos en aras de fomentar ejercicios académicos que contribuyan al mejoramiento permanente del programa y su sostenibilidad en el tiempo.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Con base en los hallazgos expuestos, se pueden concluir tres aspectos generales referentes frente al papel del programa y su transformación en 2015 en el fomento de acceso con equidad social a la educación superior. En primer lugar, la evaluación de contexto dio cuenta de que el ICETEX aún enfrenta a un importante reto en términos de articular sus programas con las políticas sectoriales de las entidades territoriales. Esta evaluación comprobó que, si bien el ICETEX es un actor fundamental en el sector educativo del país, rara vez interactúa con las iniciativas para el acceso a la educación superior propias del Distrito Capital. En su lugar, los créditos educativos se presentan como estrategias paralelas a los créditos condonables y subsidios, entre otras diseñadas por la entidad territorial y que, en algunos casos, son operadas por el mismo Instituto.

En segundo lugar, en lo relacionado con los resultados del crédito, es prudente afirmar que con la transformación ocurrida en 2015 una mayor proporción de jóvenes de sectores vulnerables resultan beneficiados por la estrategia. Los datos sugieren que, efectivamente, un mayor número de estudiantes de estratos 1, 2 y 3 y clasificados en el Sisbén acceden a la educación superior por medio del crédito desde el segundo semestre académico de 2015. Asimismo, existe evidencia para afirmar que entre 2014 y 2016, los jóvenes bogotanos que acceden al crédito de largo plazo se matriculan con mayor frecuencia en programas universitarios y, dicho sea de paso, en mayor proporción en instituciones de carácter privado. Lo anterior implica que, si bien el crédito favorece un mayor acceso a este último tramo del sistema educativo, fortalece las matrículas en instituciones privadas.

En tercer lugar, se puede afirmar que, con la estandarización del puntaje mínimo en la Prueba Saber 11° requerido para optar al crédito de largo plazo, el programa refuerza la inequidad social en el acceso a la educación superior, toda vez que pone a competir en igualdad de condiciones a jóvenes con desiguales trayectorias educativas. El análisis logró reafirmar la existencia de una brecha de resultados en la Prueba Saber 11 entre estratos, clasificación Sisbén, niveles de ingresos del hogar y escolaridad de los padres. De igual manera se encontró que Bogotá es la entidad territorial con mejores desempeños en las pruebas de Estado en el periodo analizado y que departamentos como el Chocó están en considerable desventaja en los resultados del examen. Entendida así la cuestión, desde una perspectiva de política pública nacional, mientras los resultados mínimos solicitados por el ICETEX en las Pruebas Saber 11° sean idénticos para cualquier aspirante, independiente de su entidad territorial de origen o sus condiciones socioeconómicas, el programa continuará acentuando una considerable ventaja para los estudiantes provenientes de mejores condiciones sociales, culturales y económicas, e interviniendo de manera limitada la transmisión intergeneracional de las desigualdades.

De manera general, se puede afirmar que el comportamiento de la cobertura con crédito educativo es similar a las tasas nacional y distrital de cobertura en la educación superior, con la diferencia que la mayor parte de la matrícula producto de la estrategia se reporta en IES privadas y que ésta se conforma de jóvenes provenientes de condiciones más vulnerables. El programa en efecto está logrando que más jóvenes que de otra forma no hubieran podido acceder a la educación superior, lo hagan en igualdad de condiciones y esto implica un logro en términos de acceso con equidad social de la estrategia.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Es necesario profundizar las implicaciones de la lógica meritocrática sobre los principios de equidad social e igualdad de oportunidades, misma que parece poner en desventaja a los estudiantes de algunas regiones del país. Estudios en esta vía podrían reconocer las entidades territoriales donde se hace necesario priorizar las acciones de fortalecimiento de la calidad y ampliar el debate sobre la relación entre equidad escolar y méritos académicos.

Del mismo modo, es importante pensar en el impacto a largo plazo de los créditos educativos en la transmisión intergeneracional de la pobreza y de la desigualdad educativa. En esta línea, es fundamental para proyectar el crédito educativo a largo plazo, el desarrollo de estudios que caractericen la situación social y económica de los beneficiarios una vez se insertan al mercado de empleo, centrándose en los efectos del programa en la superación de las trampas de la pobreza. Del mismo modo, aunque algunos estudios han comenzado a abordar este aspecto, como se enunció en el apartado de antecedentes, es fundamental pensar en la manera en que el crédito educativo afecta las trayectorias laborales de los egresados de la educación superior y la forma en que la equidad social de oportunidades continúa operando una vez los jóvenes egresan de sus programas académicos.

Limitaciones del estudio

Durante el desarrollo de la evaluación, se presentaron dificultades para acceder a la información socioeconómica y educativa de los beneficiarios del ICETEX. Si bien, el Instituto emitió una respuesta positiva a la solicitud tras varios meses de solicitudes, el acceso a información anonimizada de los beneficiarios no se encuentra al alcance de los ciudadanos. De igual manera, persisten problemas para acceder a variables socioeconómicas de los jóvenes que presentaron una solicitud de crédito y obtuvieron una respuesta negativa del Instituto, lo cual limita evaluar si en efecto el programa está promoviendo mayores oportunidades de acceso a los jóvenes más pobres.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2005). Ley 1002 de 2005. Consultado el 10 de febrero de 2017 en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=48568>
- Banco Mundial. (2003). Construyendo Sociedades del Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria. Washington: Banco Mundial.
- Bausela, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense De Educación*, 14(2), 361 - 376. doi:10.5209/RCED.17241
- Briceño, A. (2011). Justicia: ¿igualdad o equidad en la educación superior? *Revista Educación y Desarrollo Social*. Volumen 5 (2). 70-83.
- Briceño, A. (2011b). La educación y su efecto en la formación de capital humano en el desarrollo económico de los países. *Apuntes del CENES*. 30 (51), pp. 45-59.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol. 1(1), 2012, pp. 9-45.
- Brugué-Torruea, Q. (2014). Políticas públicas: entre la deliberación y el ejercicio de autoridad. *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 1(1), 37-55.
- Bula, J. I. et al. (2007). Medición de Impacto del Crédito Educativo ACCES en la Cobertura, la Permanencia y el Desempeño Académico en la Educación Superior en Colombia: ICETEX.
- Camargo, M. (2009). El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicasos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Volumen 7 (2). 1619-1638
- Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico – CEDE. (2008). Segunda Medición de Impacto del Crédito Educativo ACCES en el Acceso con Equidad, Permanencia, Desempeño Académico y Graduación en la Educación Superior en Colombia, 2003-2008. Bogotá: Universidad de los Andes, ICETEX.
- Cohen, M., March, J. y Olsen, J. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1). 1-25.
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Artículo 67 [Título II, Capítulo II]. 2da Ed. Legis.
- Cuchumbé, N. (2003). Jhon Rawls: La justicia como equidad. *Criterio Jurídico*. Número 3. 7-33
- Dente, B., y Subirats, J. (2014). Decisiones públicas. Análisis y estudio de los procesos de decisión en políticas públicas. Barcelona: Editorial Ariel.
- Departamento Nacional de Planeación – DNP. (2010). Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Bogotá: DNP.
- Díaz, C y Celis, J. E. (2010). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. *Revista Educación y Educadores*. Vol. 13 (2). 199 – 216.

- Díaz, C. (2012, marzo). La diversificación de la educación superior colombiana. Ponencia presentada en el Marco del Foro: Alcance de una reforma de cara a las necesidades del país”. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.
- Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Eslava, A. (2011). El juego de las políticas públicas. Reglas y decisiones sociales. Bogotá: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Fernández Arroyo, N. y Schejtman, L. (2012). Planificación de políticas, programas y proyectos sociales. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF.
- Gascón Muro, P. y Cepeda Dovola, J. L. (2008). El mercado de créditos para la educación superior: pensar México desde Chile. *Reencuentro*. Número 52. 39 – 54.
- Gobierno de Colombia. (2017). Censo 2005 - Colombia, <http://www.dane.gov.co/>. Recuperada en Junio 24, 2017, del sitio Web temoa: Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) en <http://www.temoa.info/es/node/20448>
- Gómez, V. M. (2001). La política de equidad social y la transformación de la educación superior. Documento presentado al Coloquio “Universidad, Estado, Sociedad”. Bogotá: ASCUN.-U. N-OUI-ICETEX.
- Gómez, V. M. (2015). LA pirámide de la desigualdad en la educación superior en Colombia. Diversificación y tipología de instituciones. Bogotá: Unibiblos.
- Gómez Campo, V. M., Celis Giraldo, J. E. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*. Número 33. 106 – 117.
- Guimbernát, B. (2002). Crédito de largo plazo, securitizable, para educación post-escolar. *Pharos*. Vol.9 (2). 155 – 178.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado C., Baptista L, (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. México.
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior - ICETEX. Página institucional consultada en: www.icetex.gov.co
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior - ICETEX. (2007). Estatutos del ICETEX. Bogotá: ICETEX.
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior - ICETEX. (2011). Plan estratégico 2011-2014. Bogotá: ICETEX.
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior - ICETEX. (2014). Informe Anual de Gestión 2014. Bogotá: ICETEX.
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior - ICETEX. (2015). Acuerdo 016 del 30 de abril de 2015. Consultado en línea el 04 de abril de 2018.

- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior - ICETEX. (2016). Líneas de crédito “Tú Eliges”. Consultado el 07 de febrero de 2017 en: <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/creditos-tu-eliges>
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – IISUE (2012). ¿Créditos educativos en México? ¡No!. *Perfiles Educativos*. Número 34. 186-209.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación- ICFES (2018). Página oficial. Consultada en: <http://www.icfes.gov.co>
- Jaramillo, A. (2010). El financiamiento de la educación superior en Colombia: Retos y tensiones. Bogotá: Universidad EAFIT.
- Johnstone, D. B. & Marcucci, P. (2010). Financing Higher Education Worldwide. Who Pays? Who Should Pay? Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1950). *Decreto 2586 de 1950*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103405.html/>.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (1992). Ley 30 de 1992. Consultada el 10 de enero de 2016 en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-86437.html>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2006). Cobertura y Calidad. Número 6. 02-21
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2015). La Educación Superior en Cifras. Boletín, julio 08 de 2015. En línea.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2015). Ley 1753 de 2015. Consultada el 11 de febrero de 2015 en: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357047_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2016). Informe Estadístico de la Educación Superior en Colombia, 2010-2016. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2016). La Educación Superior en Cifras. Boletín, diciembre de 2015. En línea.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2016). Sistema de Información de la Educación Para El Trabajo y el Desarrollo Humano (SIET) – Corte 01/03/2017. Cifras preliminares. Consultado en línea.
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público. (2017). Informe de la Comisión del Gasto y la Inversión Pública (2017). Bogotá: MinHacienda.
- Mondragón, A. (2002). ¿Qué son los indicadores? *Revista de Información y Análisis*. Número 19. 52-58.
- Montes, N & Sendón, M. A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Volumen (11) 29. 381-402
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2016). Bases de datos. Consultadas en Línea. UNESCO-IEU.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE & Banco Mundial. (2012). *La educación Superior en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE. (2015). Pisa 2015. Resultados clave. Paris: Éditions OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE. (2016). *Educación en Colombia. Evaluaciones de políticas nacionales de educación*. Paris: Éditions OECD. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Pérez Enciso, H. A. (2017). Problemas, actores y decisiones en las políticas públicas. Marco de análisis para el estudio de los programas de crédito educativo en Colombia. *Revista Universitas Humanística*. Número 83, 237-264.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 50. 173-195.
- Rawls, J. (2012). La justicia como equidad. España: Editorial Tecnos.
- Rodríguez, J. A. (2014). Apuntes sobre las finanzas de la Universidad Nacional. Documento de trabajo. Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID). Febrero de 2014.
- Romero, F. (2006). Sociología de la Educación. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Sánchez, F. y Velasco, T. (2015). ¿Los préstamos para educación superior mejoran el salario? Crédito Educativo y Mercado Laboral: una aproximación de regresión discontinua para Colombia. *Revista Desarrollo y Sociedad*. No. 74. 181-223.
- Savidan, P. (2007). Repenser l'égalité des changes. París: Grasset.
- Secretaría de Educación del Distrito – SED. (2012). Bases del Plan Sectorial de Educación 2012-2016. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación del Distrito – SED. (2016). Informe de Gestión Proyecto 1073: Desarrollo Integral de la Educación Media. Consultado en Línea.
- Secretaría de Educación del Distrito – SED. (2017). Plan Sectorial de Educación 2016-2020. Hacia una Ciudad Educadora. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación del Distrito – SED. (2018). Desarrollo integral de la educación media: apuestas, avances y retos en la política pública. Lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos. Bogotá: SED.
- Sistema de Información de la Educación Superior – SNIES. Consultado el 31 de agosto de 2016 en: www.mineduacion.gov.co/snies/
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós-MEC
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cuadernos de Pesquisa*. Volumen 34 (123). 555-572.
- Tomasevski, K. (2004): El asalto a la educación. Barcelona: Intermón Oxfam.

- Vargas, A. (1999). Notas sobre el estado y las políticas públicas, Bogotá, Almudena Editores.
- Vedder, R. (2013). The Dilemma of Higher-Education Funding. Consultado el 14 de noviembre de 2016 en: <https://www.hillsdale.edu/educational-outreach/free-market-forum/free-market-forum-2013/the-dilemma-of-higher-education-funding/>

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de entrevista a funcionarios de la Secretaría de Educación del Distrito – SED

Objetivo: Reconocer las miradas de funcionarios de la Secretaría de Educación del Distrito (Dirección de Educación Media y Superior) frente a la función social del crédito educativo como estrategia para fomentar acceso a la educación superior.

Duración estimada: Una (1) hora.

DIMENSIÓN: CONTEXTO

Categoría de análisis	Pregunta	Orientaciones para el entrevistador
Contexto de la educación superior	1. ¿Cómo la Administración Distrital proyecta a Bogotá al finalizar su gobierno?	Procure que el entrevistador describa el proyecto de ciudad que maneja la actual administración distrital y cómo imagina Bogotá en 2020, tras culminar la implementación de sus acciones.
Contexto de la educación superior	2. ¿De qué manera la educación superior contribuye alcanzar este proyecto de ciudad?	Identifique la importancia de elaborar políticas de educación superior para alcanzar el proyecto de ciudad que se propone la actual administración a 2020.
Política pública de educación superior	3. ¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta la educación superior en Bogotá?	Intente describir los principales problemas que forman parte de la agenda pública de los problemas de la Secretaría de Educación del Distrito.
Política pública de educación superior	4. ¿Cuáles de estas problemáticas aborda la SED en sus apuestas de política pública? ¿A través de qué acciones o estrategias?	Profundice en las diferentes estrategias (políticas, programas, acciones) que ha adelantado la SED para intervenir estos problemas. Enfatique en aquellas acciones orientadas al acceso y la permanencia de los sectores de más bajos recursos económicos en programas técnicos, tecnológicos y/o profesionales.

DIMENSIÓN: FUNDAMENTOS Y TRAYECTORIA DEL PROGRAMA DEL PROGRAMA

Categoría de análisis	Pregunta	Orientaciones para el entrevistador
Objetivos del programa	5. ¿En qué consisten las apuestas de la SED para aumentar el acceso y la permanencia en la educación superior? ¿Qué rol desempeñan los créditos educativos en este marco?	Identifique las apuestas de la SED para favorecer mayores oportunidades de acceso a la educación superior. Profundice en el aporte de los créditos educativos para alcanzar las metas y los objetivos de la actual administración en su proyecto de educación superior a 2020.

Categoría de análisis	Pregunta	Orientaciones para el entrevistador
Objetivos del programa	6. ¿Qué papel cumple el ICETEX en el escenario de políticas y/o programas educativos del Distrito?	Profundice en los vínculos del ICETEX con la Administración Distrital y en qué medida aúnan esfuerzos para lograr el proyecto de ciudad expresado por el entrevistado.
Seguimiento y monitoreo	7. ¿Realiza la SED seguimiento, monitoreo o evaluación a las alianzas con el ICETEX? ¿A través de qué acciones?	Profundice en las estrategias de seguimiento, monitoreo o evaluación que adelanta SED a los créditos del ICETEX, enfatizando principalmente en el crédito de largo plazo. Intente determinar qué actores desde la SED realizan dichas acciones, en los instrumentos diseñados para estos fines y en la periodicidad de las acciones.

DIMENSIÓN: RESULTADOS

Categoría de análisis	Pregunta	Orientaciones para el entrevistador
Resultados esperados y no esperados	8. ¿Qué resultados han obtenido en este proceso?	Profundice en la manera en que los programas de crédito del ICETEX contribuyen a solucionar uno o más de los problemas que enfrenta la educación superior en el Distrito. Intente responder si el crédito de largo plazo está obteniendo los resultados necesarios para alcanzar el proyecto de ciudad de la actual administración, y las razones de la respuesta que brinde el entrevistado.
Resultados esperados y no esperados	9. De los anteriores resultados, ¿cuáles tenían previstos y cuáles considera no esperados?	Tipifique los resultados en dos categorías: resultados esperados (es decir, que guarden consonancia con los objetivos del programa) y objetivos no esperados. Profundice en las razones del entrevistado para tipificar cada resultado en uno de estos dos grupos.
Resultados esperados y no esperados	10. ¿A qué programas e IES acceden los beneficiarios de los fondos SED-ICETEX?	Identifique en qué tipo de programas e instituciones de educación superior se matriculan los beneficiarios del programa. Profundice en si la composición de la matrícula está acorde con el proyecto de ciudad que maneja el Distrito a 2020.
Oportunidades de mejora	11. ¿Cuáles considera son los aspectos fuertes de los créditos del ICETEX? ¿Qué aspectos son susceptibles de cambio o mejoramiento? ¿Cómo	Identifique con claridad los aspectos fuertes y aquellos que son proclives de cambio y/o mejoramiento.

Categoría de análisis	Pregunta	Orientaciones para el entrevistador
	mejoraría los elementos mencionados?	
Proyección del programa	12. ¿Cómo proyecta la SED el rol del crédito educativo como mecanismo de acción de política educativa en el nivel superior?	Profundice en la proyección de la SED a mediano y largo plazo de los fondos en alianza con ICETEX, y las razones que motivan dichas afirmaciones.

Anexo 2. Instrumento de entrevista a expertos en educación superior

Objetivo: Reconocer las miradas de expertos en política educativa, estrategias de acceso a la educación superior y/o evaluadores de programas de crédito educativo frente a la función social del programa y los procesos e implicaciones derivados de la transformación de ACCES a Tú Eliges.

Duración estimada: Una (1) hora, treinta (30) minutos.

DIMENSIÓN: CONTEXTO

Categoría de análisis	PREGUNTA	Orientaciones para el entrevistador
Problemáticas de la educación superior en Colombia	1. ¿Cuáles son los principales problemas de la educación superior en Colombia referentes al acceso y a la financiación del nivel?	Caracterice los principales problemas de la educación superior en el país.
Política pública de educación superior en Colombia	2. ¿Cuáles de los problemas que enunció anteriormente considera que son abordados en las actuales políticas de educación superior? ¿A qué políticas y programas se refiere?	Profundice en las razones por las cuáles considera que algunos de estos problemas han sido objeto de atención del Estado, y por qué otros no lo han sido (si se da el caso). Identifique los objetivos y los resultados de las políticas y programas que enuncie el entrevistado.

DIMENSIÓN: FUNDAMENTOS Y TRAYECTORIA DEL PROGRAMA DEL PROGRAMA

Categoría de análisis	PREGUNTA	Orientaciones para el entrevistador
Objetivos del programa	3. ¿Cuál es el aporte del ICETEX a la educación superior en Colombia? ¿Qué problemas de la educación superior contribuye a solucionar?	Profundice en la misionalidad del ICETEX, y los aportes del Instituto para solucionar uno o más de los problemas que el entrevistado refirió inicialmente.
Objetivos del programa	4. ¿Cuál es el aporte específico de los créditos de largo plazo en la solución de los problemas de la educación superior en Colombia?	Profundice en el alcance de los créditos educativos para solucionar los problemas enunciados por el entrevistado identificando su aporte y sus limitaciones. Realice el mismo ejercicio focalizado en los créditos de largo plazo, profundice en su alcance, su aporte y sus limitaciones.
Modelo de gestión del programa	5. Si pudiera redefinir el rol del ICETEX como aliado estratégico del Ministerio de Educación, ¿qué funciones le otorgaría?	Profundice en el alcance del ICETEX desde la perspectiva del entrevistado: identifique los objetivos, acciones y resultados esperados.
Modelo de gestión del programa	6. Si pudiera redefinir el alcance de los créditos educativos de largo plazo como estrategia de acceso a la	Profundice en el alcance de los créditos de largo plazo desde la perspectiva del entrevistado:

Categoría de análisis	PREGUNTA	Orientaciones para el entrevistador
	educación superior, ¿qué objetivos les atribuiría? ¿Qué resultados esperaría con su implementación?	identifique los objetivos, acciones y resultados esperados. Identifique si el entrevistado combinaría el crédito con otras estrategias en aras de fomentar mayor acceso y las ideas que sustentan este argumento.
Resultados esperados y no esperados	7. En 2014, el crédito ACCES se transformó en el crédito de largo plazo “Tú Eliges”, el cual modifica parcialmente los criterios para el otorgamiento de créditos educativos. En este sentido, ¿qué efectos considera, tendrá esta transformación en las dinámicas de acceso a la educación superior en el país?	<p>Recuerde que el principal criterio que se modifica en 2014 tiene que ver con la priorización de otorgamiento de créditos de largo plazo a estudiantes con resultados iguales o superiores a 270 puntos en Saber 11°.</p> <p>Profundice en los efectos que este cambio puede ocasionar en las características de los nuevos beneficiarios, como en la oferta de programas e instituciones a los que éstos acceden por vía del crédito educativo.</p>

DIMENSIÓN: RESULTADOS

Categoría de análisis	PREGUNTA	Orientaciones para el entrevistador
Oportunidades de mejora	8. ¿Cuáles considera son los aspectos fuertes de los créditos del ICETEX? ¿Qué aspectos son susceptibles de cambio o mejoramiento? ¿Cómo mejoraría estas limitaciones?	Identifique con claridad los aspectos fuertes y aquellos que son proclives de cambio y/o mejoramiento.
Proyección del programa	9. ¿Cómo proyecta el programa de crédito de largo plazo del ICETEX a mediano y largo plazo?	Identifique la proyección a mediano y largo plazo del crédito y profundice en las razones del entrevistado para emitir su respuesta.

Anexo 3. Información solicitada al ICETEX por medio de Derecho de Petición

PETICIÓN:

Responder las siguientes preguntas, de carácter cualitativo, en oficio formal en físico y enviar copia escaneada del mismo al correo electrónico señalado a pie de mi firma, sobre el esquema de operación del crédito de largo plazo del ICETEX:

- 1) En 2014, ACCES se transformó en la Línea de Crédito de Largo Plazo “Tú Eliges”, ¿por qué deciden realizar este cambio?
- 2) ¿Quiénes son los potenciales beneficiarios del crédito de largo plazo "Tú Eliges"? ¿Existen diferencias entre la población objetivo de ACCES y la población objetivo de "Tú Eliges"? Describa las diferencias.
- 3) Cuando ACCES se transforma en “Tú Eliges”, hay un cambio en los parámetros de selección de los beneficiarios, ¿qué razones motivan esta decisión?
- 4) ¿Cómo se hace seguimiento y monitoreo al crédito de largo plazo "Tú Eliges"? ¿A través de qué acciones? ¿Quiénes realizan este seguimiento y/o monitoreo?
- 5) ¿Existe alguna diferencia a la oferta de programas e IES a la que acceden los beneficiarios de "Tú Eliges" frente a los beneficiarios de ACCES? ¿En qué consisten estas diferencias?
- 6) ¿Qué resultados se han obtenido en el proceso de implementación que no hayan contemplado inicialmente?
- 7) ¿Cómo proyecta el ICETEX el rol del Instituto en el país a mediano y largo plazo?
- 8) ¿Cómo proyecta el programa de crédito de largo plazo a mediano y largo plazo?

FINALIDAD:

Lo anterior lo requiero para continuar avanzando en la elaboración de mi trabajo de grado en el marco de la Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación en la Universidad Externado de Colombia, expresado previamente.

Cabe precisar que, en ningún momento, este proyecto pretende destruir o criticar negativamente el programa de crédito, toda vez que la evaluación se propone determinar oportunidades de mejora para potenciar el papel del crédito educativo de largo plazo como punta de lanza para el fomento de equidad social en la educación superior.

Anexo 5. Formato de consentimiento informado**PROYECTO “DEL CRÉDITO ACCES AL CRÉDITO TÚ ELIGES”
FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

En el marco de la Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación, el estudiante Héctor Andrés Pérez Enciso, identificado con Cédula de Ciudadanía 1.032.443.462 de Bogotá se encuentra desarrollando una investigación con el objetivo de identificar los resultados que desencadenó la transformación del Crédito ACCES en el Crédito “Tú Eliges” en las dinámicas de acceso a la educación superior en la ciudad de Bogotá en el periodo 2014-2016.

Por este motivo, amablemente solicito toda su colaboración y sinceridad al contestar las preguntas que realizaré durante la entrevista. La información que usted proporcione en el encuentro es confidencial y será manejada únicamente para fines de la investigación. En ningún momento su nombre será mencionado cuando se reporten los resultados de la investigación. Su participación en el estudio no representa ningún peligro para usted o para su familia.

Su participación en la investigación es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de responder las preguntas de la entrevista y retirarse del estudio en el momento que lo desee, sin que esto implique una consecuencia negativa para usted.

Por lo tanto, yo _____ con documento de identidad No. _____ de _____ acepto participar voluntariamente en este estudio y cooperaré respondiendo las preguntas de la encuesta/entrevista.

Firma:

Bogotá, ____ de _____, 2017.